

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

SEARA DE DESENCONTROS

A PRODUÇÃO DO ENSINO NA UNIVERSIDADE

MARILIA COSTA MOROSINI

TESE DE DOUTORADO

PORTO ALEGRE

- 1 9 9 0 -

M869s Morosini, Marília Costa

Seara de desencontros: a produção do ensino na  
Universidade / Marília Costa Morosini. - Porto Ale  
gre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul,  
Faculdade de Educação, 1990.  
276f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul.

CDU: 378(81)(091)  
378(81)(094)  
(81)378(091)  
(81)378(094)  
(091)378(81)  
(094)378(81)  
378.147.046.2:378.124.2:316.257  
378.124.2:378.14.046.2:316.257  
316.257:378.147.046.2:378.124.2  
378.4.057:378.147.046.2:378.112:378.124.014.12  
378.147.046.2:378.4.057:378.112:378.124.014.12  
378.112:378.124.014.12:378.147.046.2:378.4.057  
378.124.014.12:378.112:378.147.046:378.4.057

#### ÍNDICES ALFABÉTICOS PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

Ensino superior: Brasil: História  
378(81)(091)

Ensino superior: Brasil: Legislação  
378(81)(094)

Brasil: Ensino superior: História  
(81)378(091)

Brasil: Ensino superior: Legislação  
(81)378(094)

Historia: Ensino superior: Brasil  
(091)378(81)

Legislação: Ensino superior: Brasil  
(094)378(81)

Produção do ensino: Representação docente: Sociologia crítica  
378.147.046.2:378.124.2:316.257

Representação docente: Produção do ensino: Sociologia crítica  
378.124.2:378.14.046.2:316.257

Sociologia crítica: Produção do ensino: Representação docente  
316.257:378.147.046.2:378.124.2

Universidade pública: Produção do ensino: Formalização: Liberdade acadêmica  
378.4.057:378.147.046.2:378.112:378.124.014.12

Produção do ensino: Universidade pública: Formalização: Liberdade acadêmica  
378.147.046.2:378.4.057:378.112:378.124.014.12

Formalização: Liberdade acadêmica: Produção ensino: Universidade pública  
378.112:378.124.014.12:378.147.046.2:378.4.057

Liberdade acadêmica: Formalização: Produção do ensino: Universidade pública  
378.124.014.12:378.112:378.147.046:378.4.057

Bibliotecárias Responsáveis  
Maria Hedy Lubisco Pandolfi, CRB-10/130  
Neliana Schirmer A. Menezes, CRB-10/939



Tese apresentada como requisito para a  
obtenção do Grau de Doutor em Ciências  
Humanas - Educação

ORIENTADOR:

- . Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Estela Dal Pai Franco  
Doutora em Ciências Humanas - Educação  
- UFRGS.
  
- . Professor Titular do Departamento de  
Estudos Especializados da Faculdade de  
Educação - UFRGS.

COMISSÃO

- AVALIADORA: . Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Albuquerque Fãvero  
(Universidade Federal do Rio de Janeiro)
- . Dr<sup>a</sup> Clarissa Eckert Baeta Neves  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
- . Dr<sup>a</sup> Rute Vivian Angelo Baquero  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
- . Dr<sup>a</sup> Maria Estela Dal Pai Franco  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)



# SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS .....	IX
LISTA DE TABELAS .....	X
LISTA DE ANEXOS .....	XI
RESUMO .....	XII
ABSTRACT .....	XV
INTRODUÇÃO .....	18
1. SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE .....	35
1.1 - EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO .....	36
1.2 - EM DIREÇÃO À PRODUÇÃO .....	42
2. ENSINO DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE: A LEGITIMAÇÃO DO SABER .....	51
2.1 - ENSINO DE GRADUAÇÃO: produto "perfeito" da coexis - tência da formalização com a liberdade acadêmica...	53
2.2 - LIBERDADE ACADÊMICA .....	57
3. ENSINO DE GRADUAÇÃO: A TRAJETÓRIA DA COEXISTÊNCIA DA FORMALIZAÇÃO COM A LIBERDADE ACADÊMICA.....	63
3.1 - NASCIMENTO DO ENSINO SUPERIOR: o curso no cerne da coexistência da formalização com a liberdade acadêmica.	66
3.1.1 - PRIMEIROS ESTATUTOS: A tendência à coexistência da formalização com a liberdade acadêmica .....	70
3.1.2 - ESTATUTO DE 1854: a consolidação da coexistência da formalização com a liberdade acadêmica .....	73

3.1.3 - OUTROS ESTATUTOS: a expansão da coexistência da formalização com a liberdade acadêmica .....	82
3.1.3.1 - <u>Rio Grande do Sul</u> : a formalização e a liberdade acadêmica .....	84
3.1.3.1.1 - Escola de Engenharia .....	86
3.1.3.1.2 - Faculdade de Direito .....	96
<b>3.2 - ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: a universidade no cerne da coexistência da formalização com a liberdade acadêmica .....</b>	<b>107</b>
3.2.1 - ESTATUTOS DE TRANSIÇÃO DE STATUS: a submissão da formalização e da liberdade acadêmica ao Estado...	109
3.2.2 - ESTATUTO DA AMPLIAÇÃO DA AUTONOMIA, E CONSOLIDAÇÃO DA FORMALIZAÇÃO E DA LIBERDADE ACADÊMICA ....	119
<b>3.3 - REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: Departamentos e Instâncias Acadêmicas no cerne da coexistência da formalização com a liberdade acadêmica .....</b>	<b>126</b>
3.3.1 - ESTATUTO DE 1972: a modernização como fundamento para a coexistência da formalização com a liberdade acadêmica .....	127
<b>3.4 - COEXISTÊNCIA DA FORMALIZAÇÃO COM A LIBERDADE ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR: a marca das legislações...</b>	<b>142</b>
<b>4. SOBERANIA DA LIBERDADE ACADÊMICA: A VISÃO DE PROFESSORES PARTICÍPEIS DOS COLEGIADOS ACADÊMICOS .....</b>	<b>146</b>
<b>4.1 - TÊNUE RELAÇÃO ENTRE OS COLEGIADOS ACADÊMICOS E O PROFESSOR COM DOCÊNCIA EM SALA DE AULA .....</b>	<b>152</b>
4.1.1 - NEBULOSIDADE CURRICULAR E PROFESSOR DA DISCIPLINA	153
4.1.2 - DEBILIDADE DA AVALIAÇÃO DO ENSINO NA DISCIPLINA..	155



4.1.3 - ESTRUTURA UNIVERSITÁRIA CONCRETIZADA DE FORMA FALACIOSA .....	157
4.2 - LIBERDADE ACADÊMICA AOS MOLDES BRASILEIROS: A DISCORDÂNCIA ENTRE O IDEAL E A REALIDADE .....	162
4.2.1 - DO LIMITE DO CONTEÚDO À LIBERDADE ACADÊMICA SEM LIMITES .....	162
4.2.2 - IDEAÇÃO E REALIDADE FRAGILIZADA DA LIBERDADE ACADÊMICA .....	164
5. FALÁCIA DA LIBERDADE ACADÊMICA: VISÃO DE PROFESSORES COM DOCÊNCIA EM SALA DE AULA .....	176
5.1 - O PROFESSOR PROFISSIONAL .....	180
5.1.1 - A TÊNUE RELAÇÃO ENTRE OS COLEGIADOS ACADÊMICOS E O PROFESSOR .....	181
5.1.1.1 - <u>A nebulosidade dos colegiados acadêmicos</u> .....	181
5.1.1.2 - <u>A representação docente nos colegiados acadêmicos enquanto um peso democrático</u> .....	184
5.1.1.3 - <u>A soberania da disciplina concomitante ao esvaziamento do poder sobre o curso</u> .....	186
5.1.1.4 - <u>O não acompanhamento do ensino</u> .....	189
5.1.2 - A LIBERDADE ACADÊMICA PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL .....	191
5.2 - O PROFESSOR TRANSFORMADOR SOCIAL .....	194
5.2.1 - DA TÊNUE RELAÇÃO COM OS COLEGIADOS ACADÊMICOS AO COLETIVO ORGÂNICO .....	196
5.2.1.1 - <u>Da COMCAR enfrentada à COMCAR integrada</u> .....	197

5.2.1.2 - <u>A participação docente nos colegiados acadêmicos como via de elaboração do capital cultural.</u>	199
5.2.1.3 - <u>A soberania na disciplina, a opção pela decisão coletiva e a diluição do poder na universidade</u> .....	200
5.2.1.4 - <u>O não acompanhamento do ensino</u> .....	203
5.2.2. A LIBERDADE ACADÊMICA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	204
<b>5.3 - O PROFESSOR CIENTISTA</b> .....	206
5.3.1 - A TÊNUE RELAÇÃO COM OS ÓRGÃOS ACADÊMICOS COLEGIADOS .....	207
5.3.1.1- <u>O distanciamento dos colegiados acadêmicos</u> .....	207
5.3.1.2- <u>A representação docente nos colegiados acadêmicos não priorizada</u> .....	210
5.3.1.3- <u>A soberania na disciplina alicerçada no saber, concomitante ao distanciamento do curso</u> .....	213
5.3.1.4- <u>O não acompanhamento do ensino</u> .....	215
5.3.2. A LIBERDADE ACADÊMICA PARA A UNIVERSIDADE DE EXCELÊNCIA .....	216
<b>5.4 - A LIBERDADE ACADÊMICA AFUNILADA NA DISCIPLINA: O PONTO DE CONVERGÊNCIA DOS PROFESSORES</b> .....	218
<b>6. ENSINO DE GRADUAÇÃO: SEARA DE DESENCONTROS ENTRE A FORMALIZAÇÃO E A LIBERDADE ACADÊMICA</b> .....	227
<b>7. BIBLIOGRAFIA</b> .....	243
<b>8. ANEXOS</b> .....	263



## LISTA DE QUADROS

1 - ETAPAS DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PRODUÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO .....	28
2 - LEGISLAÇÕES DO ENSINO SUPERIOR, BRASIL, SÉCULO XIX - 1930 .....	69
3 - PRODUÇÃO DO ENSINO - ESTATUTOS, ESCOLA DE ENGENHARIA, PORTO ALEGRE, 1896 - 1934 .....	89
4 - CÂMARAS DO CONHECIMENTO E COMCARes, UFRGS, 1990 .....	149
5 - CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E COMCARes SELECIONADAS, UFRGS, 1989 .....	150
6 - PROFESSOR - A LIBERDADE ACADÊMICA, ENSINO DE GRADUA ÇÃO, UFRGS - 1990 .....	221
7 - PRESSUPOSTOS E POSTULADOS DE PROFESSORES, ENSINO DE GRADUAÇÃO, UFRGS, 1990 .....	222

## LISTA DE TABELAS

I - RITUAIS DE CLASSIFICAÇÃO DO ENSINO, ESTATUTO DOS CURSOS JURÍDICOS, BRASIL, 1854 .....	75
II - RITUAIS DE CLASSIFICAÇÃO DO ENSINO, REGULAMENTO DAS FACULDADES DE DIREITO DO IMPÉRIO, BRASIL, 1855 ....	76
III- RITUAIS DE CLASSIFICAÇÃO DO ENSINO, ESTATUTO, ESCO- LA DE ENGENHARIA, PORTO ALEGRE, 1896 .....	88
IV - RITUAIS DE CLASSIFICAÇÃO DO ENSINO, ESTATUTO, FA - CULDADE LIVRE DE DIREITO, PORTO ALEGRE, 1901 .....	99
V - RITUAIS DE CLASSIFICAÇÃO DO ENSINO, ESTATUTO, UPA, 1940 .....	117
VI - RITUAIS DE CLASSIFICAÇÃO DO ENSINO, ESTATUTO, UFRGS, 1952 .....	121
VII - RITUAIS DE CLASSIFICAÇÃO DO ENSINO, ESTATUTO, UFRGS, 1972 .....	139
VIII - PROFESSORES COM DOCÊNCIA EM SALA DE AULA, CARACTE - RÍSTICAS PESSOAIS E FUNCIONAIS, UFRGS, 1989 .....	178



## LISTA DE ANEXOS

8.1 - ORGANIZAÇÃO ACADÊMICO-ADMINISTRATIVA SEGUNDO ESTATUTOS, ESCOLA DE ENGENHARIA, PORTO ALEGRE - 1896-1934....	263
8.2 - FONTES NORMATIVAS E DE OCORRÊNCIAS DA PRODUÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO, ESCOLA DE ENGENHARIA, PORTO ALEGRE - 1896 - 1931 .....	267
8.3 - FONTES NORMATIVAS E DE OCORRÊNCIAS DA PRODUÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO, FACULDADE DE DIREITO, PORTO ALEGRE, 1901 - 1931 .....	268
8.4 - TÓPICOS DO RELATÓRIO DO DIRETOR A CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE DIREITO, PORTO ALEGRE, 1903-1911, 1918, 1927 .....	269
8.5 - FONTES NORMATIVAS E DE OCORRÊNCIAS DA PRODUÇÃO DO ENSINO, ESCOLA DE ENGENHARIA, FACULDADE DE DIREITO, PORTO ALEGRE, 1931 - 1968 .....	270
8.6 - TÓPICOS DE ATAS DA CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE PORTO ALEGRE, 1934-1945 ...	271
8.7 - TÓPICOS DE ATAS DA CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE PORTO ALEGRE, 1949-1968 ...	272
8.8 - COMCAREs SELECIONADAS, CURSOS ATENDIDOS, UNIDADES UNIVERSITÁRIAS, DEPARTAMENTOS, UFRGS, 1990 .....	273
8.9 - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSOR PARTICIPE DOS COLEGIADOS ACADÊMICOS .....	274
8.10- COMCAREs, PRINCIPAIS DEPARTAMENTOS ALIMENTADORES, DEPARTAMENTOS SELECIONADOS, UFRGS, 1990.....	275
8.11- ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSOR COM DOCÊNCIA EM SALA DE AULA .....	276

## RESUMO

Este estudo visa compreender a produção do ensino de graduação pela via das decisões decorrentes de normatizações oriundas da reforma universitária de 1968, e consubstanciada no ensino superior brasileiro especificamente numa universidade pública, pela relação, a nível acadêmico, entre a instância da formalização - a dos colegiados acadêmicos - e a instância da liberdade acadêmica - a dos professores com docência em sala de aula - a partir da representação de professores que nelas participam.

A compreensão da produção do ensino de **graduação hoje** foi iluminada pelo resgate da trajetória histórico-social desta relação efetivada no ensino superior brasileiro e na universidade, em suas imbricações com a sociedade e teve como fontes-instrumentos normativos de maior repercussão nacional e institucional, de 1808 até nos - sos dias, contrastados, na medida do possível, com registros de ocorrências.

A análise histórica demonstrou que a relação entre as instâncias acadêmicas é tênue, embora formalmente articulada, oscilando entre um controle acadêmico-burocrático altamente especificado nas questões adjetivas do ensino, e uma liberdade nebulosa nas questões substantivas do ensino.

A compreensão da produção do ensino hoje teve como fundamentos entrevistas com professores partícipes das instâncias acadêmicas de graduação da UFRGS, ou seja, a instância dos colegiados acadêmicos e a instância da docência em sala de aula.

No nível da instância dos colegiados acadêmicos, os



professores partícipes representam a relação de produção do ensino como ténue, prevalecendo na dimensão do professor em sala de aula, a priorização da disciplina e a nebulosidade curricular; na dimensão dos colegiados, sobressai a fragilidade de acompanhamento do ensino nas disciplinas, e, na dimensão institucional, a corporificação de uma estrutura falaciosa. A ténue relação contribui para conferir soberania à liberdade académica corporificada nos professores com docência em sala de aula. Esta liberdade académica aos moldes brasileiro espelha desencontros entre o conceito que os professores dos colegiados têm da liberdade académica e a sua concretização. Conceitualmente, esses professores propõem uma liberdade académica aberta à avaliação (conceito revisado); concretamente, porém, ocorre uma liberdade académica sem interferências (conceito humboldtiano), com fragilidade em suas bases: o professor, a universidade e, em menor proporção, a sociedade.

No nível da instância de docência em sala de aula, os professores também representam a relação produtora do ensino como ténue, o que lhes confere liberdade. Da análise das representações emergiram três categorias de docentes, refletoras de modelos históricos construtores da universidade: o professor profissional, o professor transformador social e o professor cientista. Entretanto, a liberdade académica na graduação, é falaciosa, pois se afunila na disciplina, não se estendendo ao curso e à universidade.

As várias etapas do estudo desvelaram que a produção do ensino de graduação ocorre numa **seara de desencontros** corporificada na ténue relação entre as instâncias académicas estatutariamente articuladas: a instância da formalização e a instância da liberdade académica. Nesta forma de articulação, os professores, partícipes de ambas as instâncias, têm minimizado o seu poder central de controle

sobre as decisões do pedagógico, e o curso escapa das mãos tanto dos professores que o planejam como dos que o executam.

Mas este estudo não deixa de apontar que os espaços abertos por esta tênue relação entre as instâncias acadêmicas, podem ter suas consequências revertidas na medida em que eles permitem que aflore uma produção de ensino criativa, fundamental para a construção de uma nova universidade.



## A B S T R A C T

The purpose of this study is to understand the production of undergraduate teaching through decisions resulting from norms established by the 1968 University Reform and carried out in Brazilian higher education specifically at a government university; this as achieved at the academic level by the relationship between the level of formalization (academic councils) and the level of academic freedom (teachers in the classroom) as represented by the teachers who participate in them.

Undergraduate teaching production, today, was understood by examining the historic and social trajectory of this relationship within Brazilian higher education and at university, in its imbrications with society, and its sources were normative instruments of great national and institutional repercussion, from 1808 to our time, compared as far as possible with records of events.

Historical analysis has shown that the relationship between academic levels is tenuous, although legally articulated, ranging from highly specific academic bureaucratic controls in matters describing teaching to a nebulous freedom in substantive matters regarding teaching.

The understanding of the production of teaching today, was based on interviews with teachers who participate in the academic levels in undergraduate courses at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), i.e., the level of academic councils and the level of classroom teaching.

At the level of academic councils the participating teachers represent a tenuous relationship of teaching production, and what prevails is the dimension of the teacher in the classroom and priority to the course subject and nebulous curriculum; in the councils the fragile follow-up of teaching in the course subjects and institutional dimension is stressed and the embodiment of a fallacious structure is found. The tenuous relationship helps confer sovereignty on academic freedom embodied in classroom teachers. This academic freedom by Brazilian standards reflects the differences perceived by the teachers in academic councils concerning the concept of academic freedom and its implementation. Conceptually, these teachers propose academic freedom which is open to evaluation (revised concept); in practice, however, there is no interference on academic freedom (Humboldtian concept), with fragile foundations: the teacher, the university, and in a lesser proportion, society.

At the level of classroom teaching, teachers also represent the productive relationship as tenuous, which gives them freedom. Three types of teachers emerged from the analysis of representations, reflecting the historical models on which the university is built: the professional teacher, the social transformer teacher and the scientist teacher. However, academic freedom in undergraduate teaching is fallacious since it concentrates on the course subject and is limited to the course subject but does not extend to the course and to the university.

The various stages of the study showed that production in undergraduate teaching occurs in loose coupling, embodied by the tenuous relationship between statutorily articulated academic levels: the level of formalization and that of academic freedom.



In this form of articulation, the teachers who participate in either level, have minimized their power of central control on teaching decisions, and the course escapes both from the hands of the teachers who plan it and from those of the ones who execute it.

But this study also shows that the spaces opened by this tenuous relationship between academic levels may have different consequences since it allows the rise of creative teaching production, essential for the construction of a new university.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho buscamos compreender a produção do ensino de graduação normatizada pela reforma universitária de 1968 e gerada numa formação social do capitalismo monopolista de Estado e seus desdobramentos sucessivos. Procuramos captar a referida produção através do estudo da decisão do ensino vigente em uma universidade pública brasileira (UFRGS).

Partindo da premissa de que institucionalmente, e a nível acadêmico o ensino de graduação se produz pela rela-ção entre colegiados acadêmicos e professores com docência em sala de aula, analisamos a representação de professores dessas instâncias. Esta visão é iluminada pela reconstrução da trajetória da relação acadêmica, vista pelo prisma de sua produção e nas condições históricas em que foi gerada no ensino superior brasileiro e, de um modo específico, na universidade objeto deste estudo.

A principal razão para a definição deste objeto foi o lugar imprescindível que o ensino de graduação detém e deteve em quase dois séculos de educação superior no Brasil, tanto em sua fase inicial através dos cursos isolados, quanto no momento em que se organizou em universidades. O ensino, mesmo quando comparado, com as outras funções inerentes a universidade, ocupa lugar central em nossas universidades. Tal privilegiamento é detectado no exame da história da educação superior que, apesar de, no Brasil, oficialmente, ser fruto tardio, apresenta uma trajetória caracterizada por constantes alterações as quais



tiveram como razão, ou entre razões, o ensino. Em nome deste ensino não sō têm sido realizados inúmeras transformações menores, como adendos à legislação existente, mas também, políticas de largo espectro, como reformas universitárias.

Neste caminhar, em nome do ensino, foram criados, no sêculo passado, os primeiros cursos superiores no país, com o objetivo de formar profissionais liberais, conferindo-lhes um diploma. A criação da Associação Brasileira de Educação em 1924 e da Academia Brasileira de Ciências (PAIM, 1982) corroboraram para a emergência de uma nova concepção de universidade numa nítida reação ao positivismo. Isto se reflete na criação das grandes universidades brasileiras, em meados dos anos trinta, quando alia-se a função do ensino, a de produção do conhecimento. Em nome do ensino, no final da década de 60, promulgou-se uma profunda reforma no sistema universitário brasileiro, reforma que buscava, entre outras coisas, atender às aspirações de ascensão social, pela via do ensino superior, das camadas médias urbanas-industriais. E, também, em seu nome, esteve-se recentemente (1986/7) ante uma nova reforma - não implantada por pressão da comunidade acadêmica - que propunha a criação de dois tipos de instituição: de um lado, instituições exclusivamente dedicadas ao ensino; de outro lado, universidades, onde o ensino estaria associado indissolúvelmente à pesquisa. E hoje, a universidade se defronta com uma nova carta maior da nação brasileira: nela a educação superior está novamente presente num texto, a grosso modo, progressista, mas novamente não definitivo, por deixar espaços para surgimento de leis complementares, entre elas a LDB. Entretanto, não há garantias de que tais leis venham a alinhar-se ao espírito expresso na nova constituição, e nem há garantias quanto à rapidez de sua implementação (MOROSINI et alii, 1988).

Apesar de todas as mudanças ocorridas em tão curto espaço de tempo, a situação do ensino - era sempre ele que justificava as reformas - está sujeita a fragilidades e dissonâncias, especialmente hoje, após vinte anos de reforma. A crise do ensino se imbrica na crise profunda e generalizada que perpassa a universidade brasileira.

Esta crise é reflexo de desencontros maiores da sociedade, onde a universidade, sem uma identidade precisamente definida, não só não satisfaz aos interesses das camadas sociais que têm legitimado, nem atende suas novas funções, para as quais não conseguiu ainda articular-se. Oscilamos entre vários modelos universitários: o das escolas isoladas, profissionalizantes, de origem francesa/napoleônica; o da universidade americana, de progresso, calcado em princípios de modernização e eficiência; o de uma universidade reformuladora da ordem social, politizada e de consciência crítica (RIBEIRO, 1982), entre outros modelos mais. Entre Napoleão e Humboldt, entre modelos de universidade de poder e de espírito (SCHERZ, 1986) é que nos debatemos nesta tentativa de construção de uma nova identidade para a universidade brasileira. A universidade nos velhos moldes não queremos mais, e a nova, quando sabemos o que queremos, temos dificuldade em conceituar e, conseqüentemente de implementar.

A rejeição dos moldes universitários imprimidos a partir de 66 prende-se menos ao texto da reforma (DURHAN, 1987) - o texto privilegia não só uma democratização universitária, como também uma consolidação de valores acadêmicos, onde a indissociabilidade ensino-pesquisa é condição primeira - mas à forma como ela foi consubstanciada nos contextos em que foi implantada.



*"A reforma universitária até o presente tem se limitado quase a recomposições, muitas vezes apenas formais, do ensino superior brasileiro. A universidade pluriversal, criadora e crítica ... continua uma utopia entre nós". (FÁVERO, 1977. p. 88)*

Na busca do desvelamento da produção do ensino com - substanciado de forma frágil e desvirtuada do texto que o propiciou uma postura crítica foi por nós adotada. A produção do ensino é aqui primeiramente concebida como decorrente de uma concepção de educação, entendida basicamente como relação entre sistema de ensino e estrutura de classes. A universidade, por ser portadora do capital cultural e por ser instância legitimadora do desenvolvimento do saber superior na sociedade, contribui, sob aparência de universalidade, numa postura reprodutivista, para a manutenção das relações de força da sociedade, sem contudo deixar de possibilitar vislumbres de transformação via escola, das relações entre as classes, numa postura emancipatória.

Nas sociedades subdesenvolvidas como o Brasil, a questão da legitimidade do saber produzido pela universidade recebe destaque maior que nas sociedades desenvolvidas, visto que uma grande parte da população é excluída ou não privilegia a frequência à universidade. A reprodução da estrutura de classes se dá à margem do sistema de educação formal superior. As classes baixas se reproduzem praticamente sem a instrução bancária, e, as classes altas herdam a direção dos negócios (OLIVEN, 1985; UFRGS, 1986). A universidade brasileira é reduto da pequena burguesia, que aí fortifica sua condição de classe, tanto nas instituições isoladas de ensino ou quanto nas universidades.

Relembremos que, nas últimas décadas, o sistema de terceiro grau no Brasil caracterizou-se por uma expansão desordena

da, oriunda principalmente da rede privada, onde, ao contrário da lei que o regula (5.540/68), o ensino superior é ministrado em estabelecimentos isolados, e apenas excepcionalmente, em universidades. As universidades estão ligadas aos setores tecnológicos que atendem a um modelo político-econômico excludente. As faculdades isoladas constituem uma forma de cooptação com as camadas médias (FREITAG, 1977). Tem-se, basicamente, nas primeiras, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e, nas outras, o treinamento da força de trabalho.

A existência da inter-estratificação no sistema de ensino superior não minimiza a contribuição da universidade para a reprodução social, em função principalmente da legitimação de imagem de portadora do saber de alto nível, que a universidade corporifica (BOURDIEU, PASSERON, 1982) e que a pequena burguesia e outras camadas sociais usufruem.

No quadro teórico da sociologia crítica, a reprodução arma-se, a nível institucional e no enfoque dado à ação pedagógica, de uma aparente articulação entre as instâncias acadêmicas, articulação que serve de instrumento impeditivo do desvelamento de contradições que perpassam o sistema de ensino (MEYER, ROWAN, 1980). É através desta aparente articulação, que se produz a legitimação da universidade como credenciadora das classes sociais que abriga. Entretanto, esta mesma universidade (numa perspectiva emancipatória) pode reelaborar formas já existentes ou gerar formas criativas que contribuam, para a produção social não reprodutiva (WILLIS, 1986).

Após a reforma universitária de 1968, a produção de ensino de graduação foi articulada numa complexa e racional estrutura que a nível acadêmico se efetiva na imbricação entre instâncias de ensino. Uma delas - a dos colegiados acadêmicos - é composta pelas Comissões de Carreira (COMCARes), Câmaras de Conhecimento



e Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa (COCEP). Essa instância se refere à estrutura formal - instância da **formalização**. É a instância do ensino universitário público, que normatiza e regula o ensino e como tal desdobra-se numa complexa rede de órgãos decisórios. Ela tem caráter de certificação pelo ritualismo que lhe é inerente e, por vezes, assume também o caráter de cartório de diplomas.

A outra instância diz respeito ao trabalho do professor em sala de aula - a instância da **liberdade acadêmica**. É a instância do ensino universitário público constituída pela atividade do professor na sua interação com os alunos. Ela é caracterizada pela quase ausência de coordenação e avaliação institucional e é legitimada pela crença na sabedoria do mestre e pelo pressuposto da ética do mestre. É exatamente essa caracterização que constrói os limites da liberdade acadêmica.

Buscando revitalizar a ação pedagógica como construtora do ensino universitário não só na perspectiva da preservação do ensino vigente, mas como reação e geração do ensino universitário através de formas criativas e ativas numa relação herdada e vivenciada da coexistência da formalização com a liberdade acadêmica; e partindo da constatação de que os estudos até agora realizados não tem conseguido uma maior compreensão de como os professores, dentro de contextos histórico-sociais determinados, no caso em estudo a universidade, estão inseridos na instituição e sobre ela refletem (GIROUX, 1985), ouvimos as considerações de docentes sobre o curso onde eles são figuras centrais. Nessas representações procuramos captar a essência do fenômeno pela análise da intenção das relações sociais aí envolvidas, no tocante à realidade que cerca os professores. Porque é a partir de uma situação concreta que o indivíduo, dentro de um contexto de classe em que vive,

elabora a sua concepção sobre a realidade. A representação não é uma visão individual e isolada das circunstâncias, mas é uma visão oriunda das circunstâncias que cercam o indivíduo. A representação é uma visão herdada de um passado remoto e recente e é construída, a partir dessa herança, no contato com o real.

A representação é condição vital para a compreensão do ensino, pois, é construída a partir do concreto através da abstração. Segue-se a esta o processo de síntese, via para o concreto representado, que orientará a prática do professor de graduação (BAYCE, 1988).

As considerações até agora apresentadas: (1) o lugar primordial, na trajetória da universidade brasileira, ocupado pelo ensino quando comparado as outras funções universitárias; (2) as constantes reformas normativas sem uma alteração efetiva dos valores proclamados; (3) a existência, na trajetória do ensino superior brasileiro, de inúmeros modelos de universidade, alguns contraditórios; (4) a manutenção e acirramento da crise universitária; (5) a universidade (preservadora e geradora de formas criativas) legimadora do saber retido pela pequena burguesia; e (6) o desconhecimento da concepção de universidade que fundamenta a prática dos professores universitários, todas essas considerações, reunidas, constituem pressupostos para o trabalho que realizamos o qual **visa compreender a produção do ensino de graduação em uma universidade pública, pela via das decisões e a nível da relação entre a instância da formalização e a instância da liberdade acadêmica, a partir da representação de professores que nelas participam.**

Na busca da compreensão da seara em que ocorre a produção do ensino de graduação, engendrado na coexistência de ins-



tâncias acadêmicas, a partir do quadro teórico da sociologia crítica, estudamos a representação de professores da UFRGS sobre esta produção.

O ensino pós-reforma universitária de 1968, aqui denominada de "**ensino hoje**", foi consubstanciado numa estrutura acadêmica bipartida. À sua semelhança, este trabalho tem dois momentos: o da análise das representações de professores partícipes de colegiados e o da análise das representações de professores com docência em sala de aula.

O suporte para nos aproximarmos da compreensão do "**ensino hoje**" foi buscado na reconstrução da **trajetória histórico social** da produção do ensino, a partir de legislações que o normatizam na graduação. Tal suporte se configurou na medida em que a estrutura formal, através de instrumentos legais, foi contrastada, quando possível, com ocorrências, análise que forneceu, numa primeira aproximação, o quadro que circunscreve as representações de professores sobre o "ensino hoje".

Na busca da superação da "ilusão da transparência" (BOURDIEU, 1978), a construção do conhecimento sobre a produção do ensino universitário de graduação, embora tenha tido como foco central a compreensão do momento atual, não poderia deixar de lado as coordenadas de espaço e tempo, na medida em que partimos do pressuposto de que o conhecimento é histórico e cumulativo. O estudo teve como interesses primordial o "ensino hoje", porém a visão historicizante prevista na "trajetória histórico-social" foi elemento importante para a compreensão do fenômeno, na perspectiva de que "o ensino hoje" não pode ser entendido criticamente, se não for analisado o contexto em que ele ocorre, o

do ensino superior brasileiro. Ambos os segmentos se superposicionaram e se entrelaçaram, numa articulação história-totalidade.

Assim, o ensino de graduação foi estudado em suas relações não só na instituição em que se constrói como também numa perspectiva mais ampla, em suas relações como a sociedade e seus condicionantes, buscando captar a totalidade à luz do movimento histórico. Acreditamos que *"a existência do fenômeno de nenhum modo começa no momento em que se inicia a falar dele como tal"*. (MARX, 1983. p. 224) e o seu entendimento ocorre a partir da análise das sucessivas formas em que se materializou no decorrer do tempo.

Da mesma forma, o estudo histórico do passado é alicerçado no presente, pois

*".... se, conhecendo o estudo prévio e as leis que regem o desenvolvimento de um dado domínio da realidade, podemos prever os acontecimentos futuros, podemos igualmente proceder de modo inverso: na base deste mesmo conhecimento, partindo do estado dado atualmente, podemos deduzir o que foi o passado"*. (SCHAFF, 1977. p. 242-3)

Nesta perspectiva, *"o depois vem antes"*, onde *"o ponto de partida de minha história da universidade ... é o ponto de chegada da história da universidade ..."* (CUNHA, 1981. p. 21).

Retomando as especificações da construção do objeto, na etapa da trajetória histórico-social, buscamos entrelaçar a dimensão da sociedade-ensino superior, compreendida num quadro geral maior, com a dimensão da política educacional do ensino superior. Na primeira dimensão, a da sociedade - ensino superior, os momentos abarcam a gênese do ensino superior, a instalação das universidades e a reestruturação das universidades. Na segunda dimensão, a da política educacional superior, os momentos têm como



marco as políticas educacionais dirigidas a cursos superiores, e as dirigidas a departamentos e instância acadêmicas. Em tal marco referenda-se a reforma de 1968.

O Quadro 1 resume as etapas da construção do objeto de estudo.

Para a explicitação sociológica do objeto em estudo é pertinente a assertiva de que - *"o real não se deixa apreender por um único e exclusivo conjunto de procedimentos acessíveis a determinado método, mas possui um conteúdo inteligível teoricamente infinito"* (PINTO, 1985. p. 386). Na sua captação, um dos pontos primordiais a ser considerado para buscar a superação de tal limite está na íntima relação entre o objeto a ser investigado e o método. Tal relação carrega em sua essência uma dupla via: de um lado, o método reflete uma construção no tempo e no espaço, uma articulação de conhecimentos edificados no contato teoria-prática e, de outro lado, as características de variabilidade infinita do concreto, por sua originalidade, desafiam o pesquisador.

Com base nesta afirmação, buscamos aliar coerentemente objeto e método. A produção do ensino na perspectiva das representações de professores define-se numa postura teórica crítica de compreensão da essência do fenômeno através do desvelamento das razões sócio-históricas de sua existência. Da mesma forma, o método, para tal aprofundamento, também teve como característica primordial a criticidade. Esta criticidade concebe a construção do conhecimento como transcorrendo dentro de uma realidade de histórico-social, onde o pesquisador está indissociavelmente ligado à sua sociedade e ao lugar que nela ocupa. Dessa forma, o

QUADRO 1

ETAPAS DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PRODUÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO

TRAJETÓRIA HISTÓRICA SOCIAL		ENSINO HOJE	
		COLEGIADOS ACADÊMICOS	SALA DE AULA
FOCO	A produção do ensino sob o ponto de vista formal	Representação de professores participantes de colegiados acadêmicos	Representação de professores com docência em sala de aula
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar na história do ensino superior no Brasil e na UFRGS a construção do ensino engendrada na relação entre a estrutura formal e o professor, relacionando-a ao contexto sócio-econômico brasileiro.</li> <li>- Subsidiar a etapa subsequente com elementos que possibilitem uma melhor compreensão da produção do ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a produção do ensino engendrada na relação entre os colegiados acadêmicos e o professor.</li> <li>- Subsidiar a compreensão dos cursos a serem investigados no momento subsequente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a produção do ensino engendrada na relação entre os colegiados acadêmicos e o professor.</li> <li>- Caracterizar a ação docente no curso ao qual o professor pertence.</li> </ul>
LINHAS DE ANÁLISE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O ensino, a política educacional do ensino superior e a sociedade.</li> <li>- A estrutura formal e o professor nas legislações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Predominância, na relação do ensino, do professor sobre os colegiados acadêmicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Predominância, na relação do ensino, do professor sobre os colegiados acadêmicos.</li> </ul>
FONTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Normativas: cartas-régias, decretos-leis, estatutos, regimentos, etc.</li> <li>- Ocorrências (quando existentes): atas, relatórios, etc.</li> <li>- Estudos sobre a universidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores coordenadores de COMCAR, membros de Câmaras e alguns do COCEP.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores, com docência em sala de aula pertencentes aos departamentos alimentadores dos cursos selecionados na etapa anterior.</li> </ul>



cientista, desde a seleção até a interpretação, representa o fenômeno estudado a partir de sua visão de mundo, construída na sociedade à qual pertence.

Mas, mesmo sendo um produto histórico, com concepções teórica-empíricas definidas, tal postura crítica não colocada amarras intransponíveis ao pesquisador, pois atribui ao cientista um papel criador, na medida em que a ele cabe não

*"... aceitar a condição de simples receptor de métodos fabricados por especialistas em disciplinas filosóficas abstratas, 'lógicas', mas deve sentir-se capacitado a entender que a ele incumbe a descoberta das inovações metodológicas, pela razão muito simples de que é ele no trabalho efetivo que percebe as deficiências dos instrumentos teóricos de análise e de interpretação de que dispõe e se acha motivado para conceber outros, ensaiá-los, aplicá-los e recolher os resultados destas tentativas". (PINTO, 1985. p. 388-9)*

Os caminhos da construção do conhecimento foram consubstanciados num constante ir e vir entre o todo, as partes decompostas e a sua reconstituição no todo: todo-unidade-todo. Porque cada fenômeno social é parte de uma totalidade e só existe no todo. A explicação da visão de conjunto é conseguida neste constante ir e vir, das partes ao todo, na busca da captação da estrutura significativa da realidade.

Sob esta diretriz, através de um primeiro momento de abstração sobre o concreto (concreto percebido), é que construímos a síntese das múltiplas determinações, a unidade na diversidade, o concreto representado (BAYCE, 1988). Este é um processo intimamente interligado, cujo próximo passo depende das

sínteses já realizadas. "É uma operação viva, cujo progresso é real sem ser, entretanto, livre e, sobretudo, sem nunca estar acabado", e onde se pode chegar a uma totalidade que não seja ela mesma elemento ou parte (GOLDMANN, 1979. p. 7-13) de uma totalização maior.

A partir de tais pressupostos, a investigação to mou a forma de um estudo qualitativo com vistas a apreensão da totalidade da situação. Esta caminhada, para revelar a questão que norteia o presente trabalho - e que necessariamente leva à compreensão do ensino de graduação - foi por nós desdobrada em seis capítulos. Cada capítulo constituiu-se numa tentativa de aproximação da compreensão do ensino de graduação, cuja sínte - se, num processo de ir-e-vir constante entre o todo e as partes, construiu as aproximações subsequentes.

No capítulo primeiro - UNIVERSIDADE, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE - estabelecemos o referencial do primeiro momento de aproximação da problemática que nos norteia. É quanto analisamos a relação entre educação e sociedade com foco na teoria crí tica da sociologia da educação, e nos detemos, num momento ini - cial, na contribuição de autores reprodutivistas, e, depois, na dos de linha emancipatória.

Numa aproximação sucessiva, prosseguimos na construção da fundamentação teórica no capítulo segundo - ENSINO DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE: legitimação do saber-onde examinamos, sob o prisma da visão crítica apresentada no capítulo ante - rior, a produção do ensino na instituição universitária, onde ela se corporifica numa complexa estrutura econômica com suas



instâncias hierárquicas. Destacamos aí o conceito de liberdade acadêmica, suas fragilidades e perspectivas.

No terceiro capítulo - ENSINO DE GRADUAÇÃO: uma trajetória da coexistência da formalização com a liberdade acadêmica - buscamos resgatar as diferenciadas formas assumidas pela produção do ensino no Brasil, tendo como foco de análise a relação entre a instância responsável pelo planejamento-supervisão do ensino e o professor. Isto é feito pelo exame das principais reformas do ensino superior brasileiro, de estatutos de universidades e, quanto possível, da comprovação da implementação das propostas contidas na legislação, através do exame de atas, relatórios e outros documentos similares. A trajetória da produção do ensino é delineada no quadro macro social da sociedade brasileira e do ensino superior em particular, estando subdividida em três períodos:

- nascimento do ensino superior: o curso no cerne da coexistência da formalização com a liberdade acadêmica;

- estruturação do ensino superior: a universidade no cerne da coexistência da formalização com a liberdade acadêmica;

- reestruturação do ensino superior: os departamentos e as instâncias acadêmicas no cerne da coexistência da formalização com a liberdade acadêmica.

Neste último momento não só reconstituímos a legislação educacional que normatiza o "ensino hoje" e a sua rela

ção histórica-social, mas nos fixamos em dados gerais da UFRGS, especificamente os relativos ao ensino de graduação. Procuramos assim, com foco normativo-contextual no "ensino hoje", lançar os fundamentos compreensivos da sociedade e da universidade, onde se desenvolve o ensino.

Tal compreensão compõe o pano de fundo dos dois capítulos subseqüentes. Nesses, buscamos captar a produção do ensino de graduação hoje, corporificada, a nível acadêmico, na relação entre a formalização e a liberdade acadêmica na perspectiva da representação de professores partícipes das instâncias do ensino.

No primeiro deles, o quarto capítulo - SOBERANIA DA LIBERDADE ACADÊMICA: a visão de professores partícipes dos colegiados acadêmicos - examinamos a representação de partícipes em colegiados sobre a relação entre os colegiados acadêmicos e o professor em sala de aula, a nível de docência, universidade e sociedade. Daí decorrente, contrastamos a liberdade acadêmica idealizada com a liberdade acadêmica efetivada e enfeixada nos professores com docência em classe.

No segundo deles, o quinto capítulo - FALÁCIA DA LIBERDADE ACADÊMICA NA GRADUAÇÃO: a visão de professores com docência em sala de aula - examinamos a representação de professores com docência em classe sobre a relação entre os colegiados acadêmicos e o professor, emergindo daí três categorias de professores refletores de modelos históricos construtores da UFRGS: o professor profissional, o professor transformador social e o professor cientista. Examinamos também o espectro e o



usufruto de liberdade acadêmica enfeixada nestes professores, no ensino de graduação.

No capítulo final - ENSINO DE GRADUAÇÃO: SEARA DE DESENCONTROS ENTRE A FORMALIZAÇÃO E A LIBERDADE ACADÊMICA - analisamos o significado sociológico da produção do ensino de graduação à luz dos condicionantes histórico-sociais, imbricados com a reforma universitária de 1968, num encaminhamento da síntese do trabalho.

A tarefa de desvelamento, árdua por natureza, não teria sido possível sem o apoio e a compreensão de muitas pessoas que conosco colaboraram, com suas críticas, estímulos e dedicação. Os nossos agradecimentos:

- Maria Estela Dal Pai Franco, orientadora desta tese, pelos desafios propostos, pelas discussões teórico-empíricas e pelo constante estímulo;

- Juracy C. Marques, por ter orientado o trabalho em sua fase inicial;

- Arabela Campos Oliven e Maria de Lourdes A. Fávoro, cujas contribuições foram valiosas na construção do objeto de estudo;

- Clarissa E. Baeta Neves, pelas valiosas sugestões calcadas em sua experiência nas questões metodológicas;

- Nuncia Santoro de Constantino, pela solicitude e dedicação demonstradas no exame metódico da trajetória histórico-social da produção do ensino;

- Denise Balarine Cavalheiro Leite, pelo cole-  
guismo durante o desenrolar do programa de doutorado;

- Professores da UFRGS e estudiosos sobre a Uni-  
versidade, que prontamente viabilizaram a obtenção de informa-  
ções;

- Maria Lúcia Palhares, Ana Luiza Simioni e  
Izur Bolson que, em diferentes momentos, auxiliaram o presente  
estudo;

- Grupo de Estudos sobre a Universidade (GEU /  
UFRGS), na figura de seus membros, pelo incentivo manifesto;

- Grupo de Trabalho sobre o ensino superior da  
ANPED, e de pesquisadores da Região Sul, pelas questões postas  
e propostas, quando da apresentação das diferentes partes do  
estudo;

- CNPq, FAPERGS, pelo apoio recebido;

- Sérgio, Lucio e Fábio, pelo companheirismo e  
compreensão no cotidiano familiar.



## 1. SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE

O presente capítulo objetiva uma aproximação ao conceito de produção, na perspectiva de construção de um arcabouço teórico-social onde se situa a universidade e onde se produz o ensino de graduação.

Com tal construção buscamos, com base na teoria crítica da sociologia da educação, estabelecer vínculos entre educação e sociedade. Analisamos, num primeiro momento, a contribuição de pensadores reprodutivistas e, num segundo momento, a contribuição de pensadores emancipatórios.

Antes de estudarmos as imbricações entre educação e sociedade na perspectiva de pensadores reprodutivistas e de pensadores emancipatórios, tecemos algumas considerações de caráter genérico sobre a questão primeira - a educação.

Pela teoria crítica da sociologia da educação, a educação é concebida como um ato político, é comprometida com o futuro da sociedade em que está inserida, não podendo, portanto, ser desvinculada do processo histórico-social ou dos interesses ideológicos em que está assentado o seu próprio significado.

Tal postura solidificou-se nos anos 70, quando a escola, e por extensão a universidade, passou a ser analisada, marcadamente, como reprodutora da estrutura da sociedade, fundamentada na assertiva de que

*"... qualquer que seja a forma social do processo de produção, ele tem de ser contínuo, ... Todo processo social de produção ... é ao mesmo tempo, processo de reprodução". (MARX, K. 1988. p. 659)*

Em resposta à postura reprodutivista surgem outros paradigmas que se concedem o direito de ir "além da reprodução": num posicionamento de refutação, caracterizam-se como resistência à idéia de reprodução e, num posicionamento maior, visualizam a educação como produção propriamente dita.

Do entrechoque das posturas que reconhecem a educação como ato socio-político, consolida-se o paradigma da educação como produtora da estrutura de classe da sociedade, reconhecendo que momentos de lucidez afloram entre momentos reprodutivos, ainda que ambos estejam intimamente imbricados.

Assim, é a educação, na sua perspectiva da produção, o foco que marca, neste estudo, as articulações entre educação e sociedade.

## 1.1 - EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO

No pensar reprodutivista, a base econômica condiciona a construção da superestrutura, e a educação não pode ser vista isoladamente, como uma instituição neutra, asséptica, intocável, dona de um conhecimento inquestionável, que paira acima da sociedade. A educação é desvelada como uma instituição de classe, onde as contradições necessariamente aparecem, onde a escola tende a reproduzir uma forma mais ampla da distribuição de bens e serviços da sociedade, de maneira a sustentar as prioridades econômicas e políticas das classes detentoras de poder.

A Universidade, através de seu poder, objetiva manter os interesses do Capital. Ela corporifica um espaço social para tal realização, buscando reproduzir a divisão social do trabalho, necessária à sociedade capitalista. Tal concepção fundamenta



-se numa sociedade dividida pela luta de classes, pela luta entre grupos com interesses contrários. A educação reforça a dominação de uma classe sobre outra e só pode ser compreendida quando considerados os determinantes histórico-estruturais.

O pensar reprodutivista é desenvolvido por uma série de autores (BOWLES, GINTIS, 1986; ALTHUSSER, s/d; BAUDELLOT & ESTABLET, 1986), principalmente franceses. Seleccionamos, para ilustrar essa corrente, Pierre BOURDIEU e Jean Claude PASSERON, não só pela importância de seus escritos teóricos, mas também pelas suas análises do sistema de ensino superior francês, uma das principais matrizes do ensino superior brasileiro.

Na concepção desses autores, a universidade aparece como uma forma mascarada de perpetuação das relações de classe mascarada, por usar, não a força física, mas um poder de violência simbólica para a reprodução dessas relações. E por que simbólica? Porque

*"... todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força". (BOURDIEU, PASSERON, 1982. p. 19)*

Os autores complementam, afirmando ainda que *"toda a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural"* (p. 20). Essa dupla arbitrariedade da ação pedagógica se coloca não só pela seleção/exclusão arbitrária de significações de uma cultura de um grupo ou de uma classe, *"na medida em que não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual"* (p. 23), mas também, pela imposição desta mesma cultura

"sociologicamente necessária na medida em que essa cultura deve sua existência às condições sociais da qual ela é o produto, e sua inteligibilidade à coerência e às funções da estrutura das relações significantes que a constituem". (p. 23)

O poder de violência simbólica fortalece a força material e dela retira a sua força. Isso ocorre não só devido a uma pretensa autonomia das instituições que possuem força simbólica alicerçada na força material, mas também devido à legitimação da ordem social que está alicerçando tal força. A pretensa autonomia da escola - da universidade - é, na verdade, uma dependência real, onde o saber legítimo e a legitimação do saber são aparentemente desvinculados da relação existente entre as classes e da dominação de uma classe sobre a outra.

A perpetuação do domínio sobre outros, alicerçada na legitimidade do domínio da ação pedagógica (AP), é variável historicamente. Sua maior ou menor presença está condicionada, à menor invocação da dominação e à maior unificação do mercado do valor simbólico e econômico dos produtos das diferentes ações pedagógicas (AP).

Nesse sistema, a legitimação da Autoridade Pedagógica (AuP) é necessária, sendo os emissores pedagógicos "designados como dignos de transmitir o que transmitem e, por conseguinte, autorizados a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas ou garantidas" (p. 34). A instância da AuP está desvinculada não só do valor intrínseco, tanto carismático como técnico, do mestre que a exerce, bem como do rendimento informativo da educação, pois a AP não se reduz a uma relação de comunicação. "O conteúdo informativo da mensagem não esgota o conteúdo da informação". (p. 35)



A ação pedagógica, ou seja, a imposição da cultura arbitrária de um grupo ou de uma classe a outro grupo ou outras classes por um emissor pedagógico, reconhecido como legítimo - autoridade pedagógica -, se realiza através do trabalho pedagógico (TP),

*"... que deve durar o bastante para produzir uma formação durável: isto é, um **habitus** como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural, capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isto de perdurar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado". (p. 44)*

A ação pedagógica exercida pela autoridade pedagógica é realizada através do trabalho pedagógico num sistema de ensino (SE), sistema de ensino este com características que lhe possibilitem produzir e reproduzir as condições institucionais necessárias à inculcação e "à reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social)". (p. 64)

O sistema de ensino deve ser capaz de produzir e reproduzir continuamente, ao menor preço e em série, um "habitus" tão homogêneo e durável quanto possível no maior número possível de destinatários legítimos, inclusive entre aqueles que serão seus reprodutores na instituição. A produtividade do SE se refere à durabilidade, à transferibilidade e à exaustividade do "habitus". O SE deve, também, produzir as condições institucionais que assegurem o desconhecimento da violência simbólica que exerce, ou seja, deve garantir, o reconhecimento de sua legitimidade como instituição pedagógica.

A inculcação cultural e a formação do "habitus" está primordialmente ligada à ação pedagógica primária (educação fa

miliar) que constitui um processo irreversível, pois "se realiza num trabalho pedagógico (TP) sem antecedente (TP primário), produz um hábito primário, característico de um grupo ou de uma classe, e que está no princípio da constituição ulterior de todo o outro hábito". (p. 53)

A inculcação familiar interfere, inclusive, no próprio êxito escolar, pois o grau de produtividade específica de todo TP diferente do TP primário "é função da distância que separa o *habitus* que ele tende a inculcar (isto é, arbitrário cultural imposto) do *habitus* que foi inculcado pelos TP anteriores" (p. 54) e interfere na crença de que a escola é fonte de saber que possibilita a quebra da estratificação social injusta.

A questão da legitimação da escola, como mecanismo de reprodução social adquire peso marcante na análise do caso brasileiro sendo variável historicamente, estando condicionado a ser

"... tanto maior quanto o estado da relação de forças permite menos as classes dominantes de invocar o fato grosseiro e brutal da dominação como princípio de sua dominação e quanto o mercado onde se constitui o valor simbólico e econômico dos produtos das diferentes AP está mais completamente unificado". (BOURDIEU, 1982. p.28)

De um lado, impera a crença da legitimidade do saber produzido pela Universidade, a crença da possibilidade de ascensão social através do ensino, a crença da possibilidade de acesso à Escola através de empenhado esforço individual.

De outro lado, constata-se que grande parte da população brasileira sequer tem acesso à escola fundamental; uma outra parcela, ainda muito significativa, é expelida ao longo da primeira e da segunda séries do primeiro grau. Nas séries restantes, embora o processo de exclusão diminua, ele se mantém constante, co-



mo bem demonstra o sistema de afunilamento piramidal da estrutura de ensino brasileiro.

Conseqüentemente, embora a Escola e, neste caso, o ensino de terceiro grau, realize a seleção e a legitimação do saber bem como a seleção e a avaliação do discente, a violência simbólica de conservação social ocorre primordialmente pela não entrada de indivíduos na escola e/ou pela prematura exclusão desses.

E é exatamente na existência da Escola e sua legitimação<sup>1</sup> que se encontram os suportes da teoria da escola como fonte de reprodução social: a ideologia dominante veicula a noção do saber bancário e todos, mesmo os desprivilegiados e os que vão sendo expulsos durante o percurso escolar, crêem na força da Escola como dona do saber legítimo e como canal de mobilidade vertical. E mesmo que as aspirações a carreiras universitárias diminuam em épocas de desprestígio dos cursos superiores, o sonho do filho doutor, nas camadas médias-pequena burguesia, intelectuais e burocratas (CUEVA, 1974) - mesmo que não exerça a profissão, imperou e impera no Brasil.

Na análise do caso brasileiro, temos, pois, que considerar

*"... não somente as possibilidades formais de acesso ao ensino superior - mediante um perfeito sistema de cursos, de implantação da gratuidade do ensino em todos os seus níveis - como também a "imagem" que os estudantes e suas famílias fazem do porvenir do estudante". (ARANGU-REN, apud BOURDIEU, PASSERON, 1967. p. 65 )*

<sup>1</sup>POULANTZAS (1978. p. 292), na análise do desempenho do aparelho escolar e da distribuição dos agentes entre os lugares das classes sociais ressalta que: "os agentes destas duas classes fundamentais (burguesia e classe operária), eles próprios ou seus filhos, não são distribuídos no sentido literal pela escola; eles permanecem no lugar, passando-se tudo como se fossem ligados a esses lugares, a escola consagrando e legitimando esta ligação".

Para a maioria da população brasileira, que ou não consegue penetrar no sistema de ensino formal ou dele é expulsaprematuramente, a reprodução social tem sua força acentuada pela violência simbólica da Escola, não tanto pelos conteúdos aí veiculados, mas muito mais pela legitimação da existência da Escola, e especificamente da Universidade como fonte de saber de alto nível. A reprodução social ocorre pelo processo de participação/exclusão da escola, e pela significância social de nela estar.

## 1.2 - EM DIREÇÃO À PRODUÇÃO

Outros paradigmas, que não os reprodutivista, surgem (APPLE, 1986, BERNSTEIN, 1974, ENGUITA, 1985, FREIRE, 1969, GIROUX, 1983, WILLIS, 1986) reestudando a importância da ideologia, do poder e da cultura nas relações entre escola e sociedade. Estes novos paradigmas, reconhecem que, apesar da não neutralidade do ato pedagógico, da concepção do sistema educacional como reprodutivista da estrutura social vigente, é possível ter esperança de, entre as inúmeras contradições existentes, transformar a realidade numa situação mais justa. Vêem na escola uma das fontes possíveis desta transformação, pois, mesmo com as atuais estruturas escolares, é possível semear uma conscientização para uma educação crítica.

*"As escolas não são determinadas unicamente pela lógica do local de trabalho ou da sociedade dominante; não são simplesmente instituições econômicas, mas também espaços políticos, cultural, e ideológicos que existem um tanto quanto independente da economia capitalista de mercado".*  
(GIROUX, 1985. p. 4)

O cerne deste paradigma - e aqui nos baseamos nos escritos de GIROUX (1983, 1985, 1986) - são o conceito de resis -



tência e a noção de emancipação, que se opõem às noções de acomodação e conformismo frente a imposições reprodutivistas inerentes às relações sociais, contra as quais o novo paradigma reage. Tal noção

*"... deve possuir uma função reveladora que contenha uma crítica à dominação e que propicie oportunidades teóricas para a auto-reflexão e para a luta com vistas à auto-emancipação da sociedade em geral". (GIROUX, 1985. p. 46)*

Essa corrente reconhece mérito na teoria reprodutivista, não apenas por ela ter subsidiado a formação do arcabouço teórico sobre a percepção da escola como um aparelho não neutro, nem isento de valores, mas também por havê-la inscrito na ideologia e na prática de dominação de uma classe. Ela contribui, ou -trossim, para o desenvolvimento da percepção de inserir a escola dentro de uma estrutura mais ampla e complexa - a distribuição das relações de poder na sociedade -, o que incentivou o surgimento de outras teorias que buscassem não só provar ou refutar, mas também ir além de suas afirmações. E contribuiu, ainda, para a clarificação das relações entre conhecimento e poder, demonstrando a importância que assumem as relações desenvolvidas na escola, para a manutenção da dominação da sociedade.

Entre as falhas teóricas apresentadas, as principais referem-se às noções mecanicistas de poder e de dominação e à visão determinista da ação humana. Para BOURDIEU a possibilidade de contestar o poder do professor nada mais é do que o reflexo da crise maior, onde as mudanças na definição do conteúdo do ensino, e mesmo a liberdade que é deixada aos professores para que vivam esta crise, se devem também ao fato de haver uma crise na "definição dominante do conteúdo legítimo". (BOURDIEU, 1983. p. 86).

A reprodução advém de uma dominação via aprendizagem baseada na relação entre "habitat" e "habitus", entre uma estrutura histórico-social e outra situada no inconsciente, o que faz com que a reflexão seja relegada a segundo plano nesta teoria.

GIROUX (1985), ainda na crítica à teoria, apresenta a dominação de via única da cultura, onde a cultura da classe não dominante é homogênea, não havendo resistência, incorporação e acomodação. Reduz as classes a grupos homogêneos, no tocante a exercerem ou reagirem ao poder.

No caso específico da transmissão da ideologia, esta é percebida como transmitida e praticada no vazio. Não é admitido que ela possa ser vista como contrária aos interesses dos que a recebem. Por outro lado as escolas não são estáticas na perpetuação da ideologia dominante, mas elas também constroem esta ideologia, (CONNELL, 1983) porque a escola é orgânica para a sua classe. Esta organicidade perpassa a sua relação com as classes envolvidas.

Outra falha apontada por GIROUX é a tênue relação existente entre a noção de dominação e a materialidade das forças econômicas. A dominação não está só relacionada à violência simbólica imposta pela escola; ela tem de *"fundamentar-se em algo que não a simples ideologia, - ela também tem uma fundamentação material"*. (GIROUX, 1985. p. 22).

Na teoria reprodutivista, com sua visão determinista, o homem não atua como motor da história, mas é antes o resultado da materialização de um determinado modo de produção. A concepção não dialética de poder está presente.



"Poder, nessa perspectiva, aparece principalmente como uma instância de dominação: mesmo quando momentos de resistência e de contradição são enfatizados nessa análise, eles parecem não ser mais do que pálidas expressões de oposição mal colocada, oposição que eventualmente incorpora a mesma lógica contra a qual luta. Como resultado, o conceito de ação é subestimado nesses estudos, que demonstram como o poder age sobre as pessoas, e não através delas". (GIROUX, 1983. p. 80)

Numa, releitura da obra de BOURDIEU, HARKER, 1990, destaca a noção de "habitus" como instância mediadora entre estruturas e práticas sociais tentando superar as dimensões funcionalista e positivista que têm sido atribuídas, especialmente ao conceito de produção.

Mesmo tendo presente tal versão detemo-nos na noção de resistência pois ela não reduz a lógica da dominação às forças externas. Percebe-a como resultante também da própria condição das classes dominadas no agir diário. Tal postura é fundamentada na utilização do conceito de cultura dialética, o qual contém não somente um momento de dominação, mas também a possibilidade de os oprimidos produzirem, reinventarem e criarem os dispositivos materiais e ideológicos de que necessitam, com vistas a romper os mitos e as estruturas que os impedem de transformar uma realidade social opressiva.

O conceito da resistência exalta a noção dialética da ação humana, que não é nem estática nem completa. "O poder é exercido sobre e pelas pessoas em diferentes contextos que estruturam relações integrantes de dominação e de autonomia" e "inerente à noção radical de resistência está a esperança expressa por uma transformação radical, um elemento de transcendência". (GIROUX, 1985. p. 45)

Assim, as forças materiais e ideológicas, que promovem a reprodução cultural e social, também produzem formas de resistência: é razoável argumentar que ao mesmo tempo que o conhecimento educacional e sua prática são organizados sobre os princípios de classe, o processo de transmissão é mediado pelo campo cultural da sala de aula de maneira tal, que os efeitos determinados não podem ser garantidos.

Pelos considerandos acima mencionados, os estudos da resistência, apesar de admitirem o caráter reprodutivo da educação, afirmam que a eficácia da ação pedagógica da escola na imposição da dominação dos grupos privilegiados não é total. Pois todas as sociedades estão em constante processo de recriação, processo esse compreendido não somente numa perspectiva de resistência aos padrões corporificados na sociedade, mas também numa perspectiva mais abrangente, num momento de criação de projetos e outras formas de educação, nem sempre por esta esperada.

Nesta perspectiva, a relação entre a produção cultural - corporificada na escola - e a reprodução social - corporificada nas classes sociais - é concebida como um liame não total - mente previsível, com lógicas "algo independentes" que deixam espaço para transformações determinadas pela lucidez e para realização de potencialidades presentes, embora tal relação traga consigo limites oriundos da dependência inerente ao desenrolar do processo capitalista.<sup>2</sup>

<sup>2</sup>WILLIS (1986) ainda acrescenta que o modo capitalista de produção impõe certos limites à produção cultural e fornece poder - sas influências formativas a processos culturais reais, mas "tudo isto não pertence à ordem de uma especificação ou determinação direta". Em tal perspectiva "o capital não pode realmente 'saber' quais as condições culturais e sociais fundamentais de sua dominação, em parte porque estão sempre mudando - com o auxílio de categorias, significados e substâncias fornecidos, frequentemente, através da luta, de baixo. O capital sempre aceitará novos arranjos que lhe permitam funcionar..."(p. 5). E a reprodução social direciona somente para as características gerais da relação.



"Padrões culturais e atividades e atitudes são desenvolvidos em conjunção precisa com exigências reais e são produzidos e reproduzidos em cada geração por suas próprias boas razões ... Se certas características desta reprodução contínua e deste arranjo sempre renovadamente batalhado mostram um grau de continuidade visível ao longo do tempo, isto não nos deve levar a construir leis e dinâmicas fereas de socialização a partir desta mera su-cessão de coisas". (WILLIS, 1977, apud WILLIS, 1986, p. 3)

Tal paradigma centra-se na consideração primeira do conceito de produção cultural, que "*significa precisamente reconhecer os desafios profanos e a produtividade da re-elaboração e resistência às ideologias, aos discursos recebidos e aos padrões improdutivos de determinação e perspectiva*" (WILLIS, 1986, p. 15). Nesse contexto, a produção cultural pode ser vista não só como reação, mas também como criação. O autor a coloca "*nas formas de produções culturais coletivas vividas, que ocorrem no terreno determinado e contraditório do que é herdado e do que é presentemente sofrido através de imposição, mas em uma forma que é, não obstante, criativa e ativa*" (p. 4). E acrescenta que tais produções culturais são vividas como novas por cada geração, grupo ou pessoa.

Este paradigma focaliza a noção de produção e não a reprodução, que caracteriza as posturas examinadas anteriormente, significando tal posicionamento uma abertura e não um fechamento. Ambas - produção e reprodução - estão intimamente relacionadas e dependentes. A produção cultural, contudo, é mais abrangente do que a reprodução cultural e contém não só elementos que tendam a repetir a atual dominação, mas também elementos que possibilitem espaços outros, que não os de continuidade.

A produção cultural possibilita uma percepção diferenciada da relação entre atores sociais e estrutura social, pois, mesmo que herdemos ao nascer nossa posição de classe, mesmo que assumamos modos de agir determinados pela classe a que pertencemos, podemos utilizar ativa e coletivamente os recursos "*simbólicos, ideológicos e culturais recebidos, para explorar, dar sentido e responder positivamente a condições estruturais e materiais herdadas*". (WILLIS, apud ENGUITA, 1985. p. 28)

Convém reafirmar que os processos analisados por esta postura têm sua raiz na produção e não na reprodução, pois a reprodução cultural origina-se na própria produção cultural, onde através de

*"... processos culturais e ideológicos complexos, podemos perceber certas características essenciais como sendo contínuas com, e como tendendo a reproduzir, formas limitantes ... que as antecedem mas que são agora tão subjetivamente alojadas que fornecem base suficiente para atitudes e decisões reais para permitirem a manutenção da produção capitalista".* (WILLIS, 1986. p. 5)

Tal noção de reprodução cultural está intimamente relacionada à de produção cultural, porque a produção é formada a partir de recursos de classes herdados e de discursos existentes.

Para entender-se a (re)produção cultural, o ponto de partida deve ser o 'milieu' cultural<sup>3</sup>, onde "os agentes so-

<sup>3</sup> Para o autor, os traços característicos desde 'milieu' cultural incluem: "*consciência coletiva vivida*" como formas concretas de resistência; respostas coletivas relativamente racionais às possibilidades e dilemas existentes; culturas materiais e formas materiais de produção de formas materiais; a iminência de significados culturais coletivos e inconscientes...; penetrações coletivas de ideologias reguladoras e de tecnologias, inclusive as de controle e de dominação; discursos contraditórios e complexamente articulados e práticas e formas simbólicas herdadas; dominação e reprodução social, ... parcialmente, na dinâmica autoformação do dominado; e efeitos ideológicos complexos que regulam a epistemologia de significados tanto como inputs quanto como outputs de formas culturais. (WILLIS, 1986. p. 12)



*ciais* chegam a uma consciência vívida, coletiva, mediada de sua condição de existência e sua relação com outras classes" (p. 12), e que forma a base das ações de produção.

A universidade é apenas um dos campos da produção cultural e pode operar de forma não esperada pelos seus planejadores no construir diário. Neste desenrolar, a Escola e, no caso específico, a universidade, refletem as contradições da sociedade: embora possa haver predomínio da representação da reprodução, a de produção também está presente, não somente sob a forma de reação à reprodução mas também de re-elaboração das ideologias, discursos e padrões impostos.

A Escola não é mais vista exclusivamente como um instrumento reprodutor de significados prē-estabelecidos, mas como um agente do qual emergem novas estruturas e grupos sociais, um agente legítimo e com uma contribuição irrepreensível para o nascimento de certas categorias sociais. (PETITAT, 1987)

Na construção da teoria segundo a qual a Universidade constitui abrigo da pequena burguesia e de camadas sociais como intelectuais e burocratas, a contribuição de autores reprodutivistas e emancipatórios foi importante. Entretanto, ambas as posições teóricas contêm pontos frágeis, já apontados.

As teorias reprodutivistas, com sua perspectiva genérica, privilegiando a Universidade como instituição educacional legitimadora das classes que abriga, desconsideram não só a força da ação pedagógica no interior da Universidade, mas também a importância, para as populações de países subdesenvolvidos, da aquisição de conteúdos veiculados pela Escola.

As teorias emancipatórias, de elaboração recente,

constituem-se em campo de discussão e carecem de formulação de paradigmas mais precisos. Há que desenvolver e clarificar, entre outras coisas: o próprio conceito de resistência e de produção, pois as descrições e análises disponíveis parecem demasiadamente homogêneas, com características de tipos ideais: o privilegiamento da definição apolítica de resistência *"como se movendo somente no terreno ideológico e cultural, que rejeita as análises intelectuais e a luta política aberta em favor da resistência simbólica"* (GIROUX, 1983. p. 54). Não está resolvida a questão de como a dominação alcança a estrutura da personalidade, nem estão definidas as formas politicamente viáveis de resistência.

Pela postura da produção, a ação pedagógica readquire sua importância como elemento potencial de transformação social.

Nesta imbricação de teorias, a **produção** envolve não só a **produção** propriamente dita, como algo criativo, como também a **resistência**, como reação aos padrões existentes. Envolve também a própria reprodução, originária que é da produção e uma de suas manifestações.

Como contribuição à construção desse paradigma, que postula a existência da produção "além da reprodução", realizaremos uma análise do ensino de graduação numa universidade pública brasileira, instituição educacional legitimadora das condições de classe da pequena burguesia e camadas afins, que, no desenrolar da ação pedagógica, pode conter ações que produzam criativamente uma outra situação que não a reprodutiva.



## 2. ENSINO DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE: A LEGITIMAÇÃO DO SABER

No presente capítulo, continuando pelos caminhos da sociologia crítica, buscamos aprofundar o conceito de produção do ensino na perspectiva da ação pedagógica que ocorre na instituição universitária, nosso caso, o ensino de graduação.

Inicialmente, delimitamos o conceito de produção de ensino de graduação enquanto um conceito referente para as etapas subseqüentes do trabalho e que nelas será enriquecido.

Para tanto, estabeleceremos, prioritariamente, as ligações existentes entre tal conceito e a postura teórica que aponta a universidade como legitimadora do saber de alto nível na sociedade, analisando teorias que versam sobre a sua concretização nas instituições educacionais modernas. Nessa, a produção do ensino ocorre pela relação entre a estrutura formal e o professor, relação esta cerne deste trabalho. A seguir, aprofundamo-nos nos conceitos dessa relação, já então investidos de características de formalização e de liberdade acadêmica.

A Universidade, objeto deste estudo, representa, para uma expressiva parcela da população, o repositório do conhecimento e a porta para a ascensão social. Tais representações sofreram revezes no desenrolar histórico, porém ainda hoje se mantêm arraigadas na sociedade e nela desempenham uma importante função social. A educação e a universidade em particular enfeixam um conjunto de credenciais públicas, usadas para incorporar os membros da classe média na sociedade capitalista. (RIBEIRO, 1982; OLIVEN, 1990)

No nosso país, a passagem pelos bancos universitários e a obtenção de diploma fortalece a condição de classe da pequena burguesia. É na instituição educacional, com sua aparente autonomia em relação às forças materiais e sua aparente desvinculação dos mecanismos de dominação de uma classe sobre a outra (BOURDIEU, PASSERON, 1982), que ocorre a legitimação do saber

*"O trabalho pedagógico produz indissociavelmente a legitimidade do produto e a necessidade legítima deste produto como produto legítimo que produz o consumidor legítimo, isto é, dotado da definição social do produto legítimo e da disposição a consumi-lo nas formas legítimas". (p.49)*

É dessa forma que a representação de um sistema pedagógico eficiente é condição para a manutenção da violência simbólica. Para a perpetuação da instituição, os bons frutos que dela emergem, bem como a sua organização perfeita, contribuem para a construção de uma imagem de universidade exitosa.

Conseqüentemente, as instituições educacionais sobrevivem muito mais pela relação positiva com a sociedade onde se inserem, do que pela eficiente coordenação de seu trabalho técnico (WEICK, 1976; MEYER, ROWAN, 1980). Em outras palavras, para a comunidade, o crucial é que a escola se adapte aos seus papéis enquanto instituição, isto é, é mais importante ela definir categorias de professores, credenciais, seleção de alunos, tópicos de ensino, do que oferecer o ensino eficientemente coordenado, que esteja de acordo com normas institucionais. Acrescentam os autores (MEYER, ROWAN, 1977) que a estrutura formal, na busca de legitimação, se corporifica em mitos e cerimônias, que irão compor sua figura frente à sociedade.

Segundo WROBEL (1984), as escolas brasileiras, mais do que agências de socialização e de treino para o mercado de tra-



balho, são agências devotadas à produção da cultura formal, com vistas à constituição de grupos de status. Concluiu também que a estrutura formal é, mais do que tudo, um discurso que visa a racionalizar e legitimar as práticas e as atividades cotidianas da organização.

Ao estudar a estrutura de universidades brasileiras e as estratégias que elas adotam, HARDY e FACHIN (1989), classificaram a UFRGS como um modelo de "anarquia organizada": não existe uma causalidade direta entre o fazer e o produzir, as decisões ocorrem ao acaso e não há controle sobre as realizações.

Estudando universidades gaúchas, diferenciadas pela complexidade e pela dependência administrativa, entre elas a UFRGS, FRANCO (1984) identificou nas universidades federais a prevalência da formalização. A formalização é entendida enquanto mecanismo de controle burocrático, que se expressa através da prescrição de normas orientadoras da conduta institucional e que engloba tanto a definição de normas quanto seu controle. É justamente a definição de normas que caracteriza os mecanismos de formalização da UFRGS, pois o controle da observância das mesmas é diluído, quando não inexistente.

## 2.1 - ENSINO DE GRADUAÇÃO: produto "perfeito" da coexistência da formalização com a liberdade acadêmica

Na busca da legitimidade da instituição educacional, as universidades, especificamente na questão do ensino, buscam projetar uma conexão aparente entre os elementos que a compõem e que são resultado dessa projeção. Isto significa dizer, em outras palavras, que *"a estrutura é desconectada da atividade técnica, e a atividade técnica é desconectada de seus efeitos"* (WEICK, 1976).

A partir da premissa da existência de um "modelo disjuntivo" nas instituições educacionais, MEYER & ROWAN (1980), elaboram, sob o prisma sociológico, as razões do não acompanhamento das atividades internas de ensino.

Segundo eles, a principal atividade da universidade - o ensino - carece de uma coordenação interna, especialmente de conteúdos e de métodos, embora a universidade exerça um grande controle sobre os rituais de classificação de seus currículos, estudantes e professores. Cada um dos elementos guarda sua identidade e especificidade própria e tem pouca ou nenhuma relação com os demais.

Numa primeira visão, deparamo-nos com um sistema de ensino incongruente e não lógico. Quase poderíamos dizer que existem duas universidades dentro de uma mesma instituição: uma universidade da formalização, em que predomina a estrutura formal; e uma universidade da ação docente, em que predomina a liberdade acadêmica.

A universidade da estrutura formal - a da **formalização** - é extremamente organizada, precisa e fechada, com competências decisórias, funções e composições definidas em estatutos e outros instrumentos normativos e reguladores. Desse modo, a nível de discurso, a universidade se expressa como um sistema fortemente coordenado e controlado por uma série de instâncias superpostas, na qual a inovação não encontra muitos espaços. No entanto, é essa universidade institucionalizada que promove a justificação do ensino perante a sociedade, através de uma série de rituais cartoriais que definem os tópicos curriculares, quem pode ser aluno, quem pode ser professor; é a essa universidade que cabe a própria definição de espaço físico e de condições infra-estruturais que caracterizam



uma universidade. A formalização constrói a "aparência" da universidade eficiente frente à sociedade, na busca de legitimação de suas razões de ser. Este formato universitário é responsável pelas semelhanças existentes entre os cursos, via todo um complexo sistema de certificação e ritualismo.

A universidade da ação docente -da **liberdade acadêmica** está relacionada à construção do ensino pela relação professor-aluno, baseada em interações face à face, e construída diariamente à medida que as atividades em sala de aula se desenrolam. No plano valorativo, essa escola se fundamenta em intenções de uma universidade profícua, onde, em determinados momentos, quando as ações são ambíguas, a força das intenções proclamadas serve de sustentáculo para as consequências, nem sempre precisamente examinadas.

A coordenação dessa universidade é difusa, imprecisa, nebulosa e evanescente. É aí que realmente ocorre o ensino, no isolamento das atividades de aula, na relação professor-aluno, transcendendo ao controle e à coordenação da instituição. (MOROSINI, 1988)

Nessa relação entre a formalização e a liberdade acadêmica, a avaliação do ensino é corporificada na lógica da confiança, onde *"os níveis superiores do sistema se organizam na pressuposição de que o que está ocorrendo nos níveis inferiores faz sentido e está de acordo com os padrões, mas eles evitam inspecioná-los por temerem descobrir ou assumir a responsabilidade pelas inconsistências e ineficácias"*. (MEYER, ROWAN, 1980. p. 81)

Para os autores, essa pressuposição se projeta em três dimensões: na evitação do confronto entre grupos de identidade

des decorrentes da existência de uma organização segmentalizada e da não interação entre unidades educacionais; na maximização da descrição por um lado e na minimização de controle e de inspeção por outro; e no relevamento de incidentes embaraçosos, que são classificados como comportamentos desviantes, característicos de pessoas, e, portanto, não ameaçadores à integridade do ritual de classificação.

Na tentativa de desvelar as razões da existência da integração aparente entre a estrutura formal e o professor, MEYER, ROWAN estabeleceram, como principais dimensões de estudo, a avaliação institucional do ensino, o currículo, a autoridade e os rituais de classificação da instituição. Essas categorias estão inter-relacionadas e projetam-se: (1) na avaliação que ocorre no isolamento da sala de aula onde, o ensino não é objeto de avaliação e inspeção sérias pela instituição; (2) no conhecimento superficial do currículo, com o que a escola minimiza a interdependência seqüencial de conteúdos, e os professores adaptam informalmente os alunos quando de mudança de classe; (3) na fraca autoridade dos organizadores do currículo para acompanhar as atividades previstas e (4) em rígidos controles sobre os rituais de classificação que credenciam os professores, alunos, egressos e o próprio currículo.

A partir dos estudos realizados por esses autores, MOROSINI (1988) estudou, sob a ótica de professores de graduação em universidade pública, a relação entre os colegiados acadêmicos e o professor. As categorias que emergiram dessa pesquisa foram: (1) avaliação marginal, referente à avaliação pela instituição dos aspectos não substantivos do ensino; (2) nebulosidade curricular, projetada no conhecimento superficial do currículo pelos professores; (4) autoridade evanescente dos chefes sobre os professores e (5) re



gulamentação detalhada, acompanhada de hierarquia complexa no sistema de ensino.

Nesse esquema de compreensão, o mito do profissionalismo do professor ocupa o lugar de destaque mais visível, funcionando como alicerce para a confiança depositada no docente e para a não avaliação da ação do professor, a não ser em tópicos superficiais (MEYER, ROWAN, 1980). Tal mito, por sua vez, imbrica-se com a concepção de liberdade acadêmica.

## 2.2 - LIBERDADE ACADÊMICA

A escola do trabalho do professor, difusa, intocável, inquestionável, é aquela que se aninha sob as asas da liberdade acadêmica. Concordância há que tal liberdade deva ser defendida, mas não há unanimidade sobre o que ela é. E *"a menos que saibamos o que ela é e possamos justificá-la, nós não poderemos defendê-la convicentemente, nem exercê-la com responsabilidade"*. (BLIGH, 1982. p. 118)

Na busca da clarificação do conceito de liberdade acadêmica, ainda hoje complexo e multifacetado, foram levantadas questões maiores. Liberdade acadêmica: (a) para quê?; (b) para quem?; (c) de quem?; (d) em torno de quê? A resposta a tais perguntas, levou-nos ao exame das duas principais variações existentes em torno do conceito de liberdade acadêmica: o conceito clássico e o conceito revisado.

Em sua gênese, o conceito clássico de liberdade acadêmica esteve ligado à necessidade de as universidades encorajarem o pensamento independente, de forma a evitar influências religiosas e dogmatismos políticos. Tais fundamentos projetam-se no con -

ceito germânico "lehrfreiheit" (ensino) e "lernfreiheit" (aprendizagem): liberdade dos acadêmicos de estudarem e ensinarem como pensam, sem a interferência da sociedade; a liberdade dos estudantes de se locomoverem entre diferentes professores e universidades, a fim de encontrarem um pluralismo de opiniões (BETTERIDGE, 1906, apud TIGHT, 1985). Isso porque, o conhecimento é valioso; a universidade é, por definição, a instituição designada para o avanço e disseminação do conhecimento; a liberdade de inquirir é a melhor forma de construção do conhecimento; e os acadêmicos são profissionais competentes para estudar e desenvolver o conhecimento em caminhos que outros não são.

A corporificação dessas características ocorreu na Alemanha do século XIX, berço da universidade contemporânea, centro da busca da verdade, da investigação e da pesquisa; um dos modelos da universidade do espírito.

Por esses fundamentos, a universidade é o local onde ocorre de forma mais pura, a concretização da compreensão do homem e da convivência humana. Essa compreensão é construída pelo "pesquisar e criar" e não somente pelo sentir e pelo gozo estético. *"Para esta formação, liberdade é a primeira e indispensável condição"*. (HUMBOLDT apud HUMBOLDT, 1986, p. 412)

Com tal postura, HUMBOLDT afastou-se da concepção de universidade herdada do Iluminismo, que estava voltada ao sistema utilitarista de ensino de formação profissional, e criou os fundamentos de sua universidade do espírito, baseada na ciência.

Propiciar essa liberdade, que possibilita a vida espiritual da ciência, é, segundo HUMBOLDT tarefa do Estado. Entretanto, não cabe ao Estado direcionar conteúdos por meio de exemplos e decretos. *"A ciência deve ser garantida liberdade, da mesma*



*forma como a liberdade é indispensável aos indivíduos para o desenvolvimento de todas as suas forças". (HUMBOLDT, 1986. p. 414)*

Ao lado do conceito clássico, desponta, na década de 80, o **conceito revisado de liberdade acadêmica**, que foi formulado por TIGHT (1985, p. 21) como *"a liberdade daqueles que não estão necessariamente em instituições de ensino superior ... de estudar, pesquisar, ensinar e publicar em campo ou matéria para os quais são julgados com suficiente competência e sem a indevida interferência de seus chefes, empregadores ou qualquer outro indivíduo ou grupo"*. Entretanto, essa liberdade não é ilimitada, pois, como contrapartida *"os acadêmicos devem comprometer-se a usá-la apropriadamente em seu trabalho, serem avaliados por isso e não interferirem indevidamente na liberdade dos outros acadêmicos"*. (p. 21)

Com a elaboração do conceito revisado, TIGHT buscou resolver querelas provenientes de dicotomia liberdade acadêmica e avaliação (NEAVE, 1988; KURZ, 1989; JHONES, 1988). Segundo tais querelas na instituição, esses dois pólos, têm sua força determinada pela variação da relação existente entre eles. Tal relação pode consubstanciar-se em sete níveis, que se estendem do simples fornecimento voluntário de informações até o controle sob forte tensão, ou seja, o continuum dessa relação desloca-se de uma posição onde o acadêmico oferece dados para serem avaliados, a uma outra posição, onde o acadêmico recebe instruções (BLIGH, 1982).

Entretanto, TIGHT acredita que o confronto entre a avaliação institucional e a liberdade do professor não é obrigatório, que ambos não são pólos necessariamente em contradição: o reconhecimento de seu compromisso social favorece a sua convivência. Is

so porque a liberdade acadêmica "*deve ficar em alguma extensão cons*  
*trangida pela instituição e/ou pelo contexto social dos acadêmicos*".  
(TIGHT, 1985 . p. 21)

Em 1988, prosseguindo na construção do conceito revisado, TIGHT, na Conferência da Society of Research into Higher Education, reafirma a concepção de liberdade acadêmica aberta à avaliação, insiste na tônica do compromisso social, e defende a necessidade de a sociedade apoiar financeiramente os trabalhos acadêmicos. Fica, assim, definido , o predomínio da relação social entre os acadêmicos e a sociedade, isto é, se, por uma via, a sociedade deve apoiar os acadêmicos , estes, por sua vez, devem "prestar contas à sociedade".

No capítulo final da conferência, reafirma o autor que o trabalho acadêmico, ao ser "*apoiado pela sociedade, através de fundos aos acadêmicos ou às suas instituições ... , corporifica uma aceitação pelos acadêmicos, da necessidade de encorajar a abertura e a flexibilidade de seu trabalho aos outros e pela sociedade em ge*  
*ral*". (TIGHT, 1988. p. 132)

O conceito revisado, ao relacionar o conceito de liberdade acadêmica com o de responsabilidade, abre caminhos ao pluralismo de interpretações. A interrelação entre tais conceitos pressupõe a avaliação sistemática e transparente do trabalho acadêmico, sob pena de correr-se o risco de, sob a égide da liberdade acadêmica,abrigar a incompetência.

WARNOCK (apud BLIGH, 1984) acrescenta que uma das grandes questões da década de 90 sob o prisma do ensino na universidade, será o prestar contas da atividade do professor, que deverá desenvolver-se e por um lado, nos limites da flexibilidade e da diversidade



de e, por outro, na necessidade de criar e de desenvolver padrões de prestá-la. Em outras palavras, as linhas demarcadoras de separação entre a liberdade acadêmica e a prestação de contas, seja ao Estado, a agências financiadoras, a colegas, a alunos, são bastante tênues e escorregadias, e devem ser construídas.

Na verdade, a produção do ensino de graduação ocorre em instâncias acadêmicas aparentemente articuladas: a instância da formalização (estrutura formal) e a instância da liberdade acadêmica (ação docente).

Por **formalização** compreendemos a instância do ensino universitário público que normatiza e regula o ensino e para tal se desdobra numa complexa rede de órgãos decisórios. Tal instância tem caráter de certificação pelo ritualismo que lhe é inerente, e por vezes assume também o caráter de cartório de diplomas.

Por **liberdade acadêmica** compreendemos a instância do ensino universitário público, constituída pelo trabalho do professor na sua interação com os alunos. Tal instância é caracterizada pela quase ausência de coordenação e avaliação institucional e legitima-se pela crença na sabedoria e pelo pressuposto de ética do mestre, o que articula a construção de seus limites.

Assim, o ensino universitário se produz pelo isolamento de seu docente por uma face, e por outra pela existência de uma estrutura fechada, doada à Universidade pelo Estado e por essa aperfeiçoada. Esta aparente contradição, entre uma estrutura aprisionada e outra livre, não constitui pólos diversos: representa, muito mais, componentes de um mesmo todo.

Essa forma de organização educacional têm obtido sucesso e, conseqüentemente, tem perdurado. E quando novas demandas

surgem, elas são acomodadas em alguma parte do sistema, com o mínimo impacto nas demais. "*Políticas amplas de adaptação e mudança podem ocorrer sem desarticular a atividade atual*". (MEYER, ROWAN, 1980, p. 104)

A produção do ensino de graduação implica decisões sobre o ensino que ocorre a nível do acadêmico, na instituição educacional, e é engendrada na relação entre as instâncias da formalização e da liberdade acadêmica. A produção do ensino assim corporificada contribui, não só para a reprodução social pela legitimação da universidade como formadora da condição de classe da pequena burguesia, mas também contribui, através dessa mesma relação, para a produção propriamente dita, pela reelaboração e/ou resistência inerte ao desenrolar da ação pedagógica.

Nessa perspectiva, o sistema acadêmico universitário ao nível da instituição compõe-se de duas grandes instâncias, uma caracterizada pela formalização e a outra pela liberdade. A esse sistema, interessa a imagem de uma universidade precisa e eficiente, advinda de estruturas aprisionadas, mas também interessa o não acompanhamento das questões de ensino que se concretizam nas relações professor-aluno. Essa duplicidade de interesses articulados possibilita a convivência da reprodução e da produção propriamente dita na produção do ensino de graduação.



### 3. ENSINO DE GRADUAÇÃO: A TRAJETÓRIA DA COEXISTÊNCIA DA FORMALIZAÇÃO COM A LIBERDADE ACADÊMICA

A produção do ensino de graduação, internamente, na universidade corporificada na coexistência da formalização com a liberdade acadêmica - a primeira como expressão da estrutura complexa e formal e a segunda como expressão da ação docente - tem suas raízes nos primórdios do ensino superior no país, mesmo antes da criação da universidade brasileira. Tal relação, posteriormente, perpassa a estruturação da universidade e marca também a sua reestruturação, em 1968.

A permanência da produção do ensino corporificada na coexistência da formalização com a liberdade acadêmica, é fundamentada em OLIVEIRA (1985. p. 120), que afirma que a universidade é marcada pela *"tendência à persistência de formas organizacionais como uma espécie de "imprinting" ou marca de nascença, das quais as instituições dificilmente se libertam. Em grande medida, os dilemas, os conflitos enfrentados pelas instituições universitárias são tributários de suas origens"*.

Na perspectiva histórica da universidade, analisaremos a produção do ensino de graduação sob o ponto de vista formal, identificando contextualmente a relação entre estrutura formal e o professor em sala de aula. Dessa forma buscamos também fornecer subsídios para uma melhor compreensão da etapa posterior do estudo "ensino hoje".

Para atingir tais objetivos, analisaremos, priori-

tariamente, instrumentos normativos, tendo como critério de seleção a sua maior repercussão no processo legislativo da instituição. Via de regra, os documentos analisados foram reformas federais e/ou estatutos ou normas que os substituíssem. Na medida do possível e na dependência da existência e do acesso ao dado, buscamos acrescentar, a tais fontes normativas, fontes de ocorrência.

O critério de seleção para as fontes de ocorrência prendeu-se à transposição para a universidade da produção do ensino determinado pelas fontes normativas. Via de regra, constituíram-se em relatórios de diretores, atas do conselho escolar e da congregação, cadernetas de registro e outros materiais semelhantes<sup>4</sup>. A imbricação entre fontes normativas e fontes de ocorrências de uma determinada produção do ensino consta em Anexos.<sup>5</sup>

A análise histórica foi iluminada com a visão de conjunto da realidade, que, neste estudo, abarca três grandes momentos: (1) o nascimento do ensino superior no País e no Estado, que se estende desde início do século XIX até a terceira década do século XX, quando são criadas as universidades; (2) a estruturação do ensino superior, resultante de um projeto político brasileiro de cu-

---

<sup>4</sup>Devido à abundância de materiais, quando não foi possível analisá-los em toda a sua extensão, adotamos o critério de eleger para exame os do ano após a promulgação de estatuto enquanto ano em que supostamente as orientações nele contidas seriam implementadas. Ressaltamos que nem todos os materiais estatutariamente postulados foram localizados, principalmente os referentes ao período de estruturação do ensino superior (1931-68).

<sup>5</sup>No período do nascimento do ensino superior, esta imbricação para a Escola de Engenharia encontra-se no Anexo 8.2, e para a Faculdade de Direito no Anexo 8.3. No período da estruturação do ensino superior, a imbricação encontra-se no Anexo 8.5.



nho liberal, sua crise e o questionamento da universidade; (3) a reestruturação universitária (1968) com a visão modernizadora.

Complementando as políticas de cunho geral, utilizaram-se como parâmetros de análise as políticas específicas do ensino superior, que possuem seu marco principal nos referenciais básicos da universidade - o curso - e, posteriormente, o departamento e as instâncias acadêmicas. O marco divisório foi a reforma universitária de 1968.

Antes da reforma, a referência básica, tanto acadêmica quanto administrativa, na universidade, era o curso (ensino). Curso e departamento se equivaliam. A Congregação, composta basicamente por catedráticos, era o órgão responsável pela elaboração de políticas e pela fiscalização do ensino em um determinado curso, lugar onde o catedrático exercia função primordial.

Com o advento da reforma, a identidade de objetivos entre cursos e departamentos foi alterada e instituiu-se a predominância deste sobre aquele, constituindo-se o primeiro na unidade básica da universidade, congregando especialistas de uma mesma área. Esvazia-se a congregação de suas importantes funções acadêmicas e extingue-se legalmente a figura do catedrático e da cátedra.

Conseqüentemente, modifica-se a estrutura universitária, propiciando o surgimento de estruturas paralelas: a administrativa (onde situam-se os departamentos) e a acadêmica (responsável pela legislação e pela fiscalização do ensino).

Neste trabalho, a trajetória histórico-social da produção do ensino de graduação se consubstanciará nas seguintes etapas:

. Nascimento do ensino superior: o curso no cerne

da coexistência da formalização com a liberdade acadêmica (até 1931).

- . Estruturação do ensino superior: a universidade no cerne da coexistência da formalização com a liberdade acadêmica (1931-1968).
- . Reestruturação do ensino superior: os departamentos e as instâncias acadêmicas no cerne da coexistência da formalização com a liberdade acadêmica.

A formalização, que é a característica mais marcante das legislações do ensino superior brasileiro, um dos pólos centrais do estudo, por sua própria conceituação foi determinante na configuração do presente capítulo, que assumiu feições da própria formalização. O conteúdo impregna a forma.

### **3.1 - NASCIMENTO DO ENSINO SUPERIOR: o curso no cerne da coexistência da formalização com a liberdade acadêmica**

A universidade brasileira, mesmo quando comparada a congêneres latino-americanas, é de criação recente, embora tenha havido inúmeras tentativas prévias, até mesmo no século XVI. Ela é fundada em 1920, através do ato que consubstanciou a Universidade do Rio de Janeiro.

Do início da colonização até a República, o controle do ensino superior foi privativo do governo central, e teve caráter repressivo, visto que visava a garantir a hegemonia portuguesa sobre a colônia (MATTOS, 1985). As relações de submissão, tanto externas - em relação à metrópole -, como internas - em relação à classe dominante -, caracterizavam a estrutura social do Brasil colônia.



Somente com a vinda da família real para o Brasil, acompanhada de uma reorganização administrativa e da necessidade de atendimento a uma população urbana crescente é que foram criados os cursos superiores no país, que se caracterizaram por duas "tendências marcantes: organização isolada (não universitária) e preocupação basicamente profissionalizante" (RIBEIRO, 1981. p.44). AZEVEDO (1976. p. 76) afirma a esse respeito que a "profissionalização do ensino superior, inaugurada por D. João VI, e a fragmentação do ensino consagrada pelo ato institucional deviam marcar tão profundamente, através de mais de um século, a fisionomia característica de nossa educação institucional que se teriam de malograr todas as tentativas para alterar o curso de sua evolução".

Recorde-se aqui que o sistema econômico vigente desde o descobrimento do Brasil era o de uma estrutura colonial agrário-exportadora de produtos primários, desenvolvida em latifúndios e baseada em mão-de-obra escrava. As relações sociais realizavam-se entre os dominantes e os escravos. Posteriormente, é introduzida a mão-de-obra livre, as atividades comerciais se consolidam e os extratos médios surgem. Porém até 1930 o país continua predominantemente agrícola e sem atividades industriais de monta.

Nesse quadro, o ensino superior era o que mais interessava às autoridades, isto é, aos representantes políticos da época. Eram os cursos que formariam a elite dirigente de uma sociedade aristocrática como a brasileira e visavam à formação dos quadros administrativos para o desempenho das funções do Estado.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Leia-se CUNHA, L.A. A Universidade Temporã. Rio de Janeiro, Alves, 1980, p. 77-8, quanto ao papel desempenhado pelos egressos de cursos superiores no aparelho do Estado, através da análise do mandarinato na burocracia civil do Estado.

Fortemente influenciado pelo modelo francês, o ensino superior brasileiro não superou a orientação clássica, nele prevalecendo a desvinculação entre teoria e prática. Tal ensino foi marcado pela formalização enquanto prescrição de normas (FRANCO, 1984), o que é ressaltado pela ocorrência de quatro grandes reformas até a 1ª República, e pela implementação de mais cinco outras até o seu término (Quadro 2). Isto sem contar regulamentos, regimentos, adendos a leis menores.

Além de serem numerosos todos esses instrumentos legais se caracterizam internamente por normatização detalhada, tendência que se cristaliza com o desenrolar da história.

O detalhismo presente na legislação em exame é melhor compreendido quando ele é percebido como integrante de uma estrutura maior, onde

*"toda a nossa cultura está, aliás, marcada, nos seus aspectos mais típicos, por essa formação de base puramente literária e de caráter profissional", ...*

onde predomina a

*"tendência de pôr a quantidade acima da qualidade, a erudição acima da cultura, o valor da eloquência acima da paixão das idéias, e o 'mais ou menos' em lugar de exatidão, se não teve as suas origens, certamente se fortificou no tipo tradicional de ensino, utilitário e informativo, em que se tratava menos da apreciação do que de acumulação, e em que o espírito de finura, a profundidade, a penetração, a maturidade de crítica e estética (como o são ainda hoje) são sacrificados à aquisição de um saber enciclopédico". (AZEVEDO, 1976. p. 88-9)*



QUADRO 2  
LEGISLAÇÕES DO ENSINO SUPERIOR  
BRASIL  
SÉC. XIX - 1930

REGIME POLÍTICO	DATA	DECRETO	DENOMINAÇÃO	SUBSTÂNCIA
REINO-UNIDO	1808 - 18/2 1808 - 23/2 1813 - 19/4		Carta Régia Carta Régia Reforma Álvares de Carvalho	Autorização para criação do 1º Curso Superior 1º Estatuto do Curso Superior Estatutos de Cirurgia
IMPÉRIO	1832 - 3/10 1854 - 28/4 1879 - 1884 <sup>(1)</sup> 19/4	1386 7247	Reforma Senador Vergueiro Reforma Luiz Pereira do Cou to Ferraz Reforma Leônicio de Carvalho	Nova organização às Academias Médicas da Ba- hia e Rio de Janeiro Novo Estatuto aos Cursos Jurídicos Criação de Faculdades Livres
1ª REPÚBLICA	1891 - 2/1 1091 - 1/1 1911 - 5/4  1915 - 18/3 1925 - 13/1	1232H 3890 8659  11530 16782A	Reforma Benjamin Constant Reforma Epitácio Pessoa Reforma Rivadávia Corrêa  Reforma Carlos Maximilano Reforma Rocha Vaz	Regulamento Instituição de Ensino Jurídico Código para o Ensino Superior-equiparação Transição entre a oficialização completa do ensino à sua total independência  Restabelecimento da Fiscalização Criação de Universidades

(1) A Reforma Leônicio de Carvalho só foi completada em 1884, através de uma série de outras legislações.

### 3.1.1 - PRIMEIROS ESTATUTOS: A tendência à coexistência da formalização com a liberdade acadêmica

A característica de formalização do ensino superior brasileiro já é esboçada nos primeiros decretos do Príncipe Regente. Em 1808, por uma carta régia, é permitida a criação do curso médico<sup>7</sup> da Bahia, que, embora muito rudimentar, apresentava-se sob a forma de um curso regular, sistematizado e com um regime escolar. (CAMPOS, 1941)

Também em 1808 é concedido o título de primeiro professor do ensino superior brasileiro, e são estabelecidas as determinações para o desempenho dessa função. Nas "Instruções para o Lente de Cirurgia", que se constitui no Primeiro Estatuto do Ensino Superior Brasileiro<sup>8</sup>, já há um certo preciosismo de detalhes, acompanhado por rituais de classificação que definem quem é o professor, quem é o aluno e como é o regime escolar. Já se faz sentir nessas instruções a presença do detalhamento quanto à forma do

---

<sup>7</sup> As análises do período imperial referem-se a cursos isolados, pois a legislação do ensino superior no início de sua implantação era feita em separado para cada curso, mesmo que, na maioria das vezes, fosse igual ou muito semelhante a outros. Só em 1891, pelo Decreto 1159 de 03/12, é que se estabelece uma unificação pelo Código de Disposições Comuns às Instituições de Ensino Superior, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores (Código Fernando Lobo).

<sup>8</sup> Vale a pena destacar as minúcias levantadas: o curso deveria ter a duração de 4 anos, desenvolvidos por aulas teóricas, em salas do Hospital Militar, e por aulas práticas duas vezes por semana, em uma das enfermarias, ao fim do qual seria concedido um certificado ao praticante. Eram habilitados a frequentar tal curso os alunos que tivessem conhecimento de língua francesa, pagando seis mil e quatrocentos réis ao seu professor.

No verão as aulas iniciavam às sete horas da manhã e no inverno às oito, com duração de três quartos de hora, excluindo as quartas-feiras e feriados. Aos sábados ocorreria a repetição dos conteúdos desenvolvidos na semana. Vigorava a obrigatoriedade do comparecimento às aulas, o abono de faltas ficava a critério dos professores, após exame de atestado médico. A perda de ano ocorria pela não presença a vinte aulas, por negligência, e a sessenta, por doença.



ensino, não, porém, quanto ao conteúdo. Os fundamentos da formalização e da liberdade da ação docente já podem ser percebidos, um em aparente contraposição ao outro, porém ambos parte do mesmo processo. Em outras palavras, a formalização está na normatização de talhada, no preciosismo e nos rituais de classificação, e a liberdade acadêmica está presente na quase ausência de regulação e avaliação do conteúdo e na nebulosidade desses princípios, onde "o ensino, com exceção da obrigatoriedade do uso de compêndio, ficava, em última análise, nas mãos do professor" (CAMPOS, 1941. p.38), que acolherá nelas o que for conveniente para a melhor instrução de seus discípulos (Carta Régia, 1808, apud CAMPOS, 1941).<sup>9</sup>

Os fundamentos dessa liberdade acadêmica são polarizados no mestre e relacionam-se ao conhecimento e, principalmente, à conduta ilibada, à moral pessoal e ao culto do patriotismo. No primeiro título de magistério superior brasileiro, já mencionado, ficam claras tais características, que se referendam no desenrolar de outros decretos. Tal valorização do professor fica clara na Carta Régia de 1808, onde se lê que este ensinaria "...na conformidade das instruções que lhe remeto, esperando do seu zelo, da sua conhecida instrução e estudos luminosos e mesmo de seu patriotismo e desempenho do conceito que faço de sua pessoa". (Apud CAMPOS, 1941)

Nesse período, as relações entre os setores componentes do ensino superior podem ser estabelecidas em dois níveis: o das relações do Estado com o curso superior, e o das relações internas no curso. A nível do Estado, a hierarquização sobre os

---

<sup>9</sup> Os textos documentais em ortografia antiga foram atualizados.

cursos era representada pelo Imperador e pelo Ministro do Império e, internamente pelo Diretor, pela Congregação, lentes catedráticos, lentes substitutos, secretário, bedel e contínuos, além dos alunos. "A Congregação era a instância onde se dava o encontro do poder do núcleo da burocracia do Estado (representado pelo diretor que a presidia) e o poder docente, periférico, mas dotado de certa autonomia diante do primeiro. Era aí que o núcleo procurava controlar as atividades da parte não determinada da periferia" (CUNHA, 1980. p. 109).

Nesse convívio ressaltava-se uma tendência de concentração de poder nas mãos dos lentes catedráticos, sob a inspeção da Congregação, confrontado tal crescimento de poder à diminuição da interferência direta do Estado sobre a Universidade à medida que transforma-se o sistema político econômico. Até D. João VI, o credenciamento dos professores era realizado pela Real Mesa Censória de Lisboa<sup>10</sup>; após, a seleção dos lentes, dos diretores e, inclusive, o exame de alunos era de competência do Príncipe Regente ou de seu representante.

A partir de 1826, as restrições aos acadêmicos sofrem uma mudança de orientação: as tenazes sobre suas atividades são amainadas, e o exame de aprovação dos graduandos, que era exercido por grupos de fora do curso superior - o Imperador e/ou seu Ministro -, passa a ser exercida então por grupos de dentro - o diretor e a congregação. Embora o Estado tenha abrido mão de sua ingerência sobre a avaliação de desempenho final dos alunos, tal ingerência ainda mantinha-se sobre as matérias aprovadas pela con

<sup>10</sup> Criada em 1768 com o fito de realizar o exame de pessoas e obras passíveis de serem utilizadas em Portugal e suas colônias.



gregação e selecionadas anteriormente pelos lentes.<sup>11</sup>

Em síntese, na produção do ensino de graduação, a tendência à formalização construiu-se desde as primeiras décadas através do aperfeiçoamento do detalhismo e da especificidade de minúcias. Ao lado dessa formalização, construiu-se, concomitantemente, a liberdade acadêmica, numa tendência à diminuição das ingerências do Estado sobre as questões de ensino e da concentração de tal poder nas mãos dos lentes catedráticos e da congregação.

### 3.1.2 - ESTATUTO DE 1854<sup>12</sup>: a consolidação da coexistência da formalização com a liberdade acadêmica

O contexto sócio-econômico brasileiro, embora ainda predominantemente rural, sofre algumas alterações com o desenvolvimento da cultura cafeeira, que permite a compatibilidade com lavouras de subsistência, alicerça o surto demográfico e a consequente urbanização do interior (SODRÉ, 1973. p. 226). Inicia-se o processo de transição exigido pelo capitalismo internacional para uma sociedade rural, porém com atividades urbanas comerciais. Surgem novas camadas econômicas urbanas, entre elas a média - comerciantes, funcionários do Estado, profissionais liberais, militares, religiosos, intelectuais e pequenos proprietários agrícolas -, que consolida o seu crescimento.

<sup>11</sup> ADORNO (1988), em estudo sociológico da profissionalização dos bacharéis em São Paulo no período de 1827 a 1883, reconhece a ineficácia da intervenção estatal no processo educativo, visto que o aprendizado do Direito foi relegado à ação da congregação da academia.

<sup>12</sup> A análise desse período baseia-se no exame do Dec. nº 1.386 de 1854, que dá novos estatutos aos Cursos Jurídicos, e do Dec. 1.568 de 1855, que aprova o regulamento complementar das Faculdades de Direito do Império.

Tal crescimento econômico e suas articulações políticas caracterizam a década de 1850 (RIBEIRO, 1981) como de férteis realizações no âmbito da educação em geral. A educação superior, porém, mantém-se privativa do governo central, com poucos espaços de liberdade, em cursos isolados e profissionalizantes, com evidente predomínio da teoria sobre a prática.

Nessa perspectiva, a tendência à coexistência da formalização com a liberdade acadêmica, já observada no período anterior é consolidada, pois nas legislações, aí produzidas a normatização detalhada, os rituais de classificação, a fraca relação entre a estrutura formal e a ação docente são aperfeiçoadas. Um exemplo significativo refere-se ao Estatuto dos Cursos Jurídicos (1854) e o seu Regulamento (1855), marcados exacerbadamente por especificações para o lente, para a direção e para a congregação, para os alunos e para o regime da faculdade (TABELAS I e II). Especificações quanto ao conteúdo do ensino são, contudo, quase inexistentes, e centram-se no estabelecimento de matérias, sua distribuição em cinco anos e a nomeação de lentes para as cadeiras. Somam-se 188 artigos para classificação de diretor, congregação e lente, 57 para aluno, e somente 10 para o conteúdo do ensino. E mesmo estes são nebulosos.

A produção do ensino nas faculdades resultava, basicamente, da articulação entre diretor, congregação e corpo de professores. Examinamos, a seguir, as especificações dessa articulação previstas nos estatutos, regimentos, etc...

O diretor, segundo os estatutos, era a figura que presidia a congregação e que regulava e determinava as ordens do Governo, sendo de nomeação imperial e ficando seus atos "debaixo da imediata inspeção do Ministro e Secretário D'Estado dos Negó-



TABELA I  
RITUAIS DE CLASSIFICAÇÃO<sup>(1)</sup> DO ENSINO  
ESTATUTO DOS CURSOS JURÍDICOS  
BRASIL  
1854

E S P E C I F I C A Ç Ã O				LENTESE OUTROS	ALUNOS	ENSINO	REGIME
Título	Capítulo	Sec <sup>(2)</sup>	Artigos	Artigos	Artigos	Artigos	
I. Da sua orga- nização	I Da instituição das Faculdades..	-	2	2	1	3	
	II Do Diretor da Fa- culdade.....	-	6	-	-	-	
	III Da Congregação dos Lentes .....	-	7	-	-	-	
	IV Dos Lentes da Fa- culdade.....	-	10	-	-	-	
	V Do provimento das cadeiras....	5	19	-	-	-	
	Sub-Total	5	5	44	2	1	3
II. Do regime das Faculda- des	I Do tempo dos tra- balhos.....	-	-	-	-	2	
	II Das habilitações para matrículas..	-	-	2	-	4	
	III Das matrículas..	-	1	-	-	7	
	IV Dos exercícios escolares.....	-	3	-	2	1	
	V Dos exames.....	-	3	5	-	-	
	VI Da defesa de te- ses.....	-	4	6	1	-	
	VII Da colação dos graus acadêmicos	-	-	3	-	-	
	VIII Da disciplina acadêmica	2	26	11	-	8	
	Sub-Total	8	2	37	27	3	22
III. Dos empre- gados das Faculdades	I Do bibliotecário, secretário e mais empregados.....	-	-	-	-	14	
	Sub-Total	1	-	-	-	14	
IV. Único	I Capítulo Único...	-	6	-	-	8	
	Sub-Total	1	-	6	-	8	
T O T A L		15	7	87	29	4	47

Fonte: BRASIL. Leis, decretos, etc. Decreto nº 1.386 de 28 de abril de 1854.  
COLLEÇÃO das Leis do Império do Brazil de 1854. Rio de Janeiro: 1854.  
v. 17, p. 169-193.

(1) Normatizações onde o conteúdo das decisões do ensino são orientados para a hierarquização e certificação do conhecimento. Neste estudo foram tipologizados para: a) os condutores do ensino; b) os discentes do ensino; c) o conteúdo e a metodologia do ensino, d) o regime do ensino.

(2) Seções.

TABELA II  
RITUAIS DE CLASSIFICAÇÃO DO ENSINO  
REGULAMENTO DAS FACULDADES DE DIREITO DO IMPÉRIO  
BRASIL  
1855

E S P E C I F I C A Ç Ã O			LENTES E OUTROS	ALUNOS	ENSINO	REGIME
Capítulo		Sec.	Artigos	Artigos	Artigos	Artigos
I	Dos exames preparatórios.....	-	10	7	6	9
II	Das matrículas .....	-	-	2	-	7
III	Das habilitações para os atos dos diferentes anos de Faculdade dos pontos para eles e da designa- ção dos lentes para cada ano.	-	7	3	-	4
IV	Da forma dos atos e das votações	-	5	3	-	3
V	Da defesa das teses para o grau de Doutor .....	-	6	2	-	12
VI	Do formulário para a colação de grau de bacharel .....	-	2	3	-	3
VII	Do formulário para a colação do grau de doutor .....	-	-	5	-	11
VIII	Dos concursos para o provimento dos lugares de lentes substitu- tos .....	5	20	1	-	34
IX	Da forma, solenidades e duração das sessões da congregação.....	-	15	-	-	-
X	Da correspondência e da posse do diretor dos lentes e mais empregados .....	-	5	-	-	1
XI	Dos empregados da Faculdade....	3	11	1	-	35
XII	Da polícia acadêmica .....	-	4	-	-	1
XIII	Dos exercícios práticos .....	-	8	-	-	-
XIV	Disposições gerais .....	-	8	1	-	7
T O T A L		8	101	28	6	127

Fonte: BRASIL. Leis, decretos, etc. Decreto nº 1568 de 24 de janeiro de 1855.  
COLLECÇÃO das Leis do Império do Brazil de 1855. Rio de Janeiro: 1856.  
v. 16, p. 166-201.



*cios do Império*" (BRASIL, 1854. Art. 14). Também o Presidente da Província poderia exigir explicações acerca de seus atos e das ocorrências da faculdade. Representava, assim, o diretor o poder central no curso. Cabia-lhe "*propor ao governo tudo quanto for concernente ao aperfeiçoamento do ensino, e do regime da Faculdade, não só na parte administrativa, que lhe pertence, como ainda na parte científica; devendo, nesse último caso, ouvir previamente a congregação*" (BRASIL, 1854. Art. 12, 12º). Deveria, ainda, "*visitar as aulas, e assistir, todas as vezes que lhe for possível, aos atos e exercícios escolares, de qualquer natureza que sejam*" (BRASIL, 1854. Art. 12, 11º). Além disso, era de sua obrigação enviar informações mensais e anuais sobre o aproveitamento e procedimento dos alunos, desempenho e pontualidade dos lentes e de todos os funcionários da Faculdade. (BRASIL, 1854. Art. 13)

Constituíra o diretor, pelas funções acima apontadas, o filtro do poder estatal nos cursos superiores. Por outro lado, tinha seu poder diluído pela congregação, na qual também tinham assento todos os lentes catedráticos e substitutos.

A Congregação era responsável pelo desempenho do curso nos aspectos relativos ao conteúdo dos mesmos, ao comportamento moral e à elaboração de seu regulamento.

Assim, as questões acadêmicas eram de responsabilidade da congregação, pois competia a ela "*exercer a inspeção científica da Faculdade no tocante ao sistema e método de ensino, aos livros e compêndios seguidos nas aulas, propondo quaisquer reformas ou alterações que foram aconselhados pela experiência ou pelo progresso das ciências sociais e jurídicas*". (BRASIL, 1854. Art. 21, 81º)

Com exceção dos aspectos acima citados, constatamos

nas regras uma predominância de questões relativas à forma do curso, especificadas, principalmente, no tocante, à disciplina. Nas questões de conteúdo de ensino, a congregação aparentemente legislava em grandes linhas e concedia ao lente, pela quase omissão de avaliação de seu trabalho, plenos poderes no desenvolvimento do ensino, embora o plano a ser desenvolvido devesse ser aprovado pela congregação.<sup>13</sup>

Essa certa autonomia dos lentes não só em relação à Congregação, como também ao Estado, representado pelo Imperador e o Ministro do Império, se fortifica na sua investidura como catedráticos pois, *"se bem que a relação dos assuntos a serem tratados fosse fixada por decreto do Imperador, o modo de tratá-los, bem como sua extensão, ficavam a critério do professor. Da mesma forma, o grau de exigência quanto ao aprendizado dependia, também, da orientação dos professores. Assim é possível dizer que eles tinham uma parte de sua atividade determinada e outra parte não determinada"*. (CUNHA, 1980. p. 108)

Entretanto, em outros itens dos regulamentos em exame, é desvelada a lógica de tal procedimento. A congregação não previa uma avaliação esmiuçada das questões de conteúdo de ensino, como fazia para outros itens formais, porém indiretamente realizava tal função centrando sua injunção na figura do lente. O lente substituto, primeiro patamar do plano de carreira, para in-

<sup>13</sup> Esses planos eram examinados no primeiro dia útil de março, na reunião da congregação. Nessa mesma data, eram apresentados o relato da memória histórica da faculdade, a distribuição das horas das aulas, a verificação da presença dos lentes e a designação dos substitutos, num período em torno de duas horas. Considerando o montante de tarefa, seria possível um exame apro- fundado de todos os programas de ensino?



gresso na Faculdade, era submetido a um concurso<sup>14</sup>, comandado pela congregação, a quem também cabia adverti-lo quando necessário e, inclusive, elaborar parecer sugerindo a sua suspensão e a eventual privação de seus vencimentos.

O professor das instituições de ensino superior, que em 1827 (Carta da Lei de 11/8) era denominado em seu mais alto patamar de lente proprietário, em 1854 passa a denominar-se de **lente catedrático**. Era ele responsável pela regência de cadeiras para as quais havia sido nomeado por decreto imperial. Abaixo deles, havia o lente substituto - que regeria qualquer cadeira que estivesse vaga, independentemente da sua especialidade - escolhido pelo Governo dentre uma lista de até três nomes dentre os mais votados dos concursados apresentada pela Congregação.

As normas "*dos concursos para o provimento dos lugares de Lentes Substitutos*". (BRASIL, 1856. cap. VIII) caracterizaram-se por um detalhamento exacerbado: dividem-se em cinco seções, têm 55 artigos e tratam das mais variadas questões: da inscrição e suas formalidades, da tese e da dissertação, da prova escrita e da oral, e até do julgamento.

Apesar das minúcias desse concurso, que era a fonte de seleção dos professores das faculdades, imperava por ou

---

<sup>14</sup> Os concursos para lentes substitutos iniciaram em 1832, Reforma Nicolau Vergueiro. Apesar dos detalhamentos e rigorismos de seleção presentes nesses concursos, há, nesse mesmo estatuto, brechas para o solapamento desses fundamentos pela inclusão de concessões clientelísticas através de concentração de decisões nas mãos do governo e da concomitante retirada das mãos da congregação do poder de seleção. Se não houvesse candidatos ou se um primeiro concurso fosse anulado, o governo poderia fazer diretamente a nomeação dentre as seguintes classes: a dos doutores em direito que houvessem advogado por cinco anos, ou a dos bacharéis em direito com dobro de tempo de advocacia ou serviço público (aos quais seria conferido, sem maiores formalidades, o grau de doutor). O aceite de inscrição ocorria em reunião da congregação com decisão por escrutínio secreto.

tro lado, concomitante com esse rigorismo e preciosismo da seleção, a quase intocabilidade das questões de conteúdo de ensino. Cabia ao lente catedrático e à congregação a avaliação de todos os passos do concurso, e isso ficava contido na nebulosidade de artigos amplos e na crença do conhecimento, da congregação. Objetivava-se, assim, com tais especificações, com sua forma de realização, com mínimos cuidados, garantir uma irrepreensibilidade na seleção. Esta irrepreensibilidade, que era o mote e o fundamento de toda a liberdade de ação, era posteriormente usufruída pelo docente aprovado.

Após a seleção, os lentes substitutos passavam a integrar a congregação dos lentes, e sua ascensão a lente catedrático ocorria quando vagasse qualquer cadeira, para a qual era então nomeado, por decreto imperial o lente substituto mais antigo da Faculdade em questão.

A metodologia do ensino a ser desenvolvida continha detalhamentos, e o capítulo IV "Dos exercícios escolares" (BRASIL, 1854) postulava que *"os lentes são obrigados a lecionar em todos os dias úteis da semana, por espaço de uma hora, podendo, sempre que o julgarem conveniente, ouvir alguns estudantes sobre a lição da véspera"* (BRASIL, 1854. Art.69). No último dia da semana, ocorria a sabatina, ou recapitulação das matérias que haviam sido objeto das lições. Nessa ocasião, os lentes podiam arguir eles mesmos os estudantes ou designar arguentes e defendentes.

Com exceção da determinação do nome das matérias em cadeiras, via de regra duas por ano num total de 11, a seleção dos conteúdos era responsabilidade do lente, sendo, após, sancionada pela Congregação.

A forte centralização vigente na política estatal nesse período reflete-se também na política que orienta o ensino su



perior, onde a presença marcante do Estado reina sobre os cursos superiores e dentro de suas portas. Tal é percebida nos documentos analisados<sup>15</sup>, onde a figura do lente proprietário deveria obedecer, inclusive em questões de ensino, à congregação, a qual era presidida por um diretor que, inicialmente, nem lente talvez fosse, escolhido pelo poder central, filtro de informações ao ministro responsável pela educação e este, ao Imperador.

Porém a centralização reflete-se na política educacional de forma diversa e não sistemática. Ou seja, as questões relativas ao funcionamento do curso, como um cartório, são bastante esmiuçadas, enquanto que as questões da ação docente propriamente dita não o são. Isto fez com que desde a vinda da família real portuguesa até o início da República, a forte centralização estatal impetrante no país fosse amainada pela imprecisão que encobria as atividades do lente nas questões relativas ao ensino.

Em última análise, desde os primórdios do ensino superior no Brasil, mesmo antes da criação da Universidade, a **coexistência da formalização com a liberdade acadêmica faz-se presente** e consolida-se através de estatutos como o ora analisado: de um lado, o **preciosismo legalista associado à imagem de um curso irrepreensível e transparente em seus mínimos detalhes; de outro, o silêncio sobre a concretização do ensino, depositado na figura inatacável do lente** selecionado através de um concurso rigorosíssimo, portador do conhecimento e de valores morais afiançados pela centralização do Imperador e fiscalizado pela Congregação e pelo Diretor.

<sup>15</sup> Devido a dificuldades de acesso a documentos como atas de congregação, relatório do Diretor da Faculdade aos governantes, caderneta de fiscalização e outros, que referendem o proposto nos estatutos em análise neste período, só poder-se-ia supor, pelas tendências posteriores da educação brasileira, que os estatutos em pauta, na sua concretização, assumiram as características formalísticas propostas.

### 3.1.3. - OUTROS ESTATUTOS: a expansão da coexistência da formalização com a liberdade acadêmica.

O período compreendido entre o final do século XIX até 1930 é movido por "*reformas consecutivas e desconexas*", onde o "*sistema educacional continuava a orientar-se pela herança da escola jesuítica, o que na prática significava que a escola brasileira era de conteúdo intelectualista, alienada da realidade e sem vinculação ao mundo do trabalho ...*". (BERGER, 1976. p. 169-70)

A continuidade da formalização e da liberdade acadêmica se reafirma na reforma Leôncio de Carvalho (1879). Entre outras coisas, a referida reforma almejava a criação das faculdades livres, que provinham da associação de particulares, e que ensinariam as matérias constantes do programa de qualquer curso oficial do ensino superior, com a condição de serem reconhecidas oficialmente, pelo governo.

Essa reforma refletia o processo de modernização característico da sociedade brasileira, que caminhava de um modelo exportador-agrícola para um modelo urbano-comercial, tornado possível graças à existência de capitais resultantes do término da compra de escravos e à disponibilidade de investimentos ingleses. Tal modernização propiciou um maior contato com a Europa e a consequente difusão de idéias lá vigentes, tais como a inspiração em autores europeus (populares) do século XIX e as crenças básicas do liberalismo e do cientificismo. O decreto Leôncio de Carvalho, porém, foi promulgado ad referendum da Assembléia que, quando chamada a examiná-lo, referendou-o apenas em parte: "*salvou-se apenas a parte relativa à frequência livre nas escolas superiores e a liberdade efetiva de crença para alunos, professores e funcionários*". (CUNHA,



1980. p. 93)

A junção da escassa demanda<sup>16</sup> com a importância que o ensino superior representava para o aumento de lucratividade da nação brasileira, aliados ao seu caráter federal acarreta a criação até a República, de 12 a 15 cursos e faculdades superiores.

AZEVEDO (1976 . p. 107), ao fazer uma comparação entre as reformas educacionais ocorridas no período Imperial, desde a de Couto Ferraz, o organizador, até as de Leôncio de Carvalho, "*o inovador, que mais se afastou dos moldes da Universidade de Coimbra ...*", afirma que as reformas indicam "*influências transitórias dos gabinetes ministeriais que ... não fizeram mais do que conservar, aperfeiçoando-as, as instituições fundadas por D. João VI ou criadas no Primeiro Império, como os cursos jurídicos*".

O final do século XIX vive acontecimentos decisivos para a nação brasileira: a troca de regime político, a abolição da escravatura, a introdução da mão de obra livre, a política imigratória e o primeiro surto industrial. Dentro de tal contexto, a influência positivista aprofunda-se. Os setores médios fortalecidos, principalmente os militares, aliados à burguesia cafeeira, desencadeiam uma postura descentralizadora que reflete-se também na educação superior. Reflexo dessa força emergente pode ser observada na Constituição de 1891, que concede à União, porém não privativamente, atribuições de criar instituições de ensino superior nos esta-

<sup>16</sup> A prestação de "exames perante as escolas oficiais e essa condição atemorizadora - o exame de Estado - era mais que suficiente para esfriar o ânimo da juventude" (UFRGS, Faculdade de Medicina, 1955, p. 6). Assim, apesar da permissão para criação das Escolas livres, poucas dentre elas vingaram devido ao reduzido número de alunos que se candidataram aos cursos.

dos. Entretanto, pelo Código Eptácio Pessoa (BRASIL, 1902) mantinha-se o controle, pois competia privativamente à União legislar sobre o ensino superior. A partir dessas legislações é que surgem os cursos superiores no Rio Grande do Sul.

### 3.1.3.1 - Rio Grande do Sul: a formalização e a liberdade acadêmica

Nos estados, esse período se caracteriza pela política dos governadores, pela qual tratava-se "de entregar cada estado federado, como fazendas particulares, à oligarquia regional que o dominasse, de forma que esta, satisfeita em suas solicitações, ficasse com a tarefa de solucionar os problemas desses estados..." (SODRÉ, 1973. p. 304). Essa descentralização política não é acompanhada pela descentralização da educação superior: o novo regime "apegou-se à centralização 'cultural', mantendo a escola secundária e superior de sua exclusiva esfera jurisdicional" (NAGLE, 1974, p. 127), conservando o poder central suas funções normativa e fiscalizadora.

Nesse momento, o Rio Grande do Sul é um estado com setor industrial desenvolvido em alguns centros. Porto Alegre, inclusive, têm indústrias têxteis que se equivalem, economicamente, até meados de 1907, às do Rio e São Paulo. Junto ao desenvolvimento industrial, orientado por uma idéia de progresso e evolucionismo, são mantidas as atividades de pecuária de corte e de charque.

A política gaúcha de 1889 a 1929 é dominada pelo Partido Republicano (PRR)<sup>17</sup>, sob a orientação de Júlio de Castilhos.

<sup>17</sup> Políticos do Partido Republicano revezaram-se no poder: Júlio de Castilhos como interventor e, depois, como Presidente do Estado (1893 a 1898). Desta data até 1908, Borges de Medeiros instaura-se no poder, retornando para três legislaturas, de 1913 a 1928. Seguiu-se a Borges de Medeiros, Getúlio Vargas até 1930.



A doutrina positivista ilumina o estado e tem como "princípio que a ordem social determinava naturalmente o progresso, justificando, as sím, o Estado autoritário" (p. 76) implantado, que transformou o Rio Grande do Sul "numa pequena pátria positivista, onde predomina va uma única verdade, um partido, um ditador". (FLORES, 1986 . p. 81)

Dentro dessa forte união político-social, o comtismo no Rio Grande do Sul exerce seu impacto em campos que não sõ o político. O religioso é um deles. E durante anos "os vĩnculos polĩticos entre os dirigentes locais da Religião da Humanidade com o PRR são notõrios, funcionando o positivismo religioso como reserva moral da política castilhista" (BOEIRA, 1980 . p. 51) e tendo do governo o apoio, inclusive financeiro, às suas ações.

"O exemplo de tal união na área educacional e que constituiu-se na grande contribuição dos comtistas religiosos (BOEIRA, 1980 . p. 57) é a Escola de Engenharia, planejada segundo o projeto comtiano de universidade tẽcnica.

A Escola atinge o apogeu durante a 1<sup>a</sup> Republica e representa um momento educacional ũnico no Brasil: nas outras federações predominava o culto ao Bacharelismo. A partir de 1920 inicia-se o declĩnio do positivismo religioso no Rio Grande do Sul, acompanhado do esfriamento das relações com o setor político e, obvviamente, da diminuição do apoio deste aos empreendimentos do positivismo religioso, como a Escola de Engenharia.

Ao lado dos cursos da Escola de Engenharia, desenvolveram-se os da Faculdade de Direito, ligados ao PRR e ao "castilhismo, mas não aos fundamentos filosõficos da doutrina positivista" (BOEIRA, 1990). Tais cursos constituĩam-se no caminho natural dos "estudantes que, no Brasil, como aliãs por toda a parte, vinham

da elite da sociedade - do patriciado rural ou daquela pequena *burguesia* que procurava ascender às camadas superiores - dirigiam-se às aulas e aos ginásios e, daí, às escolas de profissões liberais, e especialmente às duas Faculdades de Direito". (AZEVEDO, 1976. p. 83)

Assim, no período da 1ª República, no RS, o nível educacional superior é constituído pela dualidade de posturas existentes: ao lado dos cursos com orientação positivista (Escola de Engenharia) desenvolveu-se o da Faculdade de Direito, em 1900. Logo, a compreensão da produção do ensino de graduação exige o exame dessas instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul.

#### 3.1.3.1.1 - Escola de Engenharia

A Escola de Engenharia, criada em 1896, congregava uma série de cursos com origem na Escola Militar, que sofria a influência de Benjamin Constant. A Escola buscava "atender as necessidades mais urgentes de uma população carente, inclusive de serviços *primordiais*" (SOARES, 1987). Eram cursos eminentemente pragmáticos, apoiados inicialmente por capitais particulares e, após, conjuntamente pelo Estado (4% de seu orçamento) e pela União, porém sem a ingerência direta de nenhum deles nas suas decisões, tanto administrativas, quanto acadêmicas. A Escola de Engenharia constituía-se numa universidade, congregando cursos superiores, secundários, atividades de pesquisa - cuja produção era divulgada em revista especializada, "EGATEA" - de extensão e de ensino, com docentes com estágios no exterior, inclusive. (FRANCO, LEITE, MOROSINI, 1988)



A Escola de Engenharia, desde a sua criação até tornar-se parte integrante da Universidade de Porto Alegre (1934), foi marcada por uma série de legislações. Em alguns momentos, conviviam lado a lado os estatutos e os regimentos gerais da própria escola e com regulamentos para os Institutos e os Estabelecimentos que a compunham<sup>18</sup>. Considerando somente a sua legislação interna maior, a Escola de Engenharia, até o final da 1ª República, pôs em prática seis estatutos: os de 1896, 1898, 1912, 1917, 1922 e 1929.

Apesar de a Escola de Engenharia constituir-se em um tipo de estabelecimento superior não comum em relação ao resto do Brasil, nos aspectos da coexistência da formalização com a nebulosidade da liberdade acadêmica, a sua legislação é similar às que nortearam a grande maioria das escolas de nível superior brasileiro. Isto fica comprovado através do exame de seus estatutos. Por exemplo, no 1º estatuto o de 1896, abundam normas definidoras do regime escolar e das funções do professor e dos alunos, porém para o ensino só existem sete artigos, que são bastante amplos (Tabela III). Esta característica se mantém nos outros estatutos.

A produção do ensino na Escola de Engenharia sofre transformações à medida em que seus estatutos são alterados. A seguir, relatamos a produção do ensino durante a 1ª República na Escola de Engenharia e a resumimos no Quadro 3.

<sup>18</sup> Recorde-se que a Escola de Engenharia era composta por Institutos e cada um deles, mesmo obedecendo ao estatuto e regimento geral, possuía normas próprias, os regulamentos. (Anexo 8.1)

A partir dessa gama imensa de normatizações, tendo como critério a sua importância para o ensino superior, optamos, metodologicamente, pela escolha de um dos cursos da Escola de Engenharia, o Instituto de Engenharia. Assim, as conclusões referem-se ao exame do estatuto, regimento e regulamento do referido Instituto. Deve-se ressaltar, entretanto, que nem todos os regimentos e/ou regulamentos foram encontrados no arquivo histórico da Escola de Engenharia.

TABELA III  
RITUAIS DE CLASSIFICAÇÃO DO ENSINO  
ESTATUTO, ESCOLA DE ENGENHARIA  
PORTO ALEGRE,  
1896

ESPECIFICAÇÃO	DOCENTES E OUTROS	DISCENTES	ENSINO	REGIME
Capítulo	Artigos	Artigos	Artigos	Artigos
I. Da Escola, seus fins e organização..	-	-	-	1
II. Do ensino .....	4	1	4	-
III. Das dependências da Escola: seu ma terial.....	-	-	-	1
IV. Das matrículas .....	2	-	-	4
V. Da frequência .....	-	6	-	-
VI. Do tempo letivo .....	-	-	1	2
VII. Do pessoal do ensino .....	5	-	-	-
VIII. Do Conselho escolar .....	3	-	-	-
IX. Dos exames .....	14	14	2	4
X. Do pessoal de administração, suas atribuições .....	5	-	-	6
XI. Polícia escolar .....	4	2	-	1
XII. Do patrimônio .....	1	-	-	1
XIII. Disposições gerais .....	-	-	-	4
XIV. Disposições transitórias .....	1	-	-	1
T O T A L	39	23	7	25

Fonte: ESCOLA DE ENGENHARIA. Estatutos. Porto Alegre: 1896.



QUADRO 3

PRODUÇÃO DO ENSINO - ESTATUTOS  
ESCOLA DE ENGENHARIA  
PORTO ALEGRE  
1896 - 1934

DATA	DENOMINAÇÃO	PRODUÇÃO	DO ENSINO
		HIERÂRQUIA DE DECISÃO	PROFESSOR
1896	Estatutos da Escola de Engenharia	Diretor Cons.Escolar: Diretor Professores	O professor organiza os programas anuais dos cursos e exerce a fiscalização imediata de sua aula ou exercício. Esses programas são enviados ao Diretor, já com as alterações que julgar conveniente introduzir. O Diretor o leva ao Conselho Escolar, que fará desaparecer tudo que nele possa descaracterizar seu caráter prático. Só então poderá ser executado pelo professor sob a fiscalização, através de comissões do Conselho Escolar.
1898	Estatutos da Escola de Engenharia de Porto Alegre	Diretor Cons. Escolar: Diretor Professores	As vagas de professor serão propostas pelo Diretor e aprovadas pelo Conselho Escolar. Os professores são nomeados pelo Diretor. O candidato proposto deverá ser um profissional de reconhecida competência intelectual, moral e prática.
1912	Estatutos da Escola de Engenharia de Porto Alegre	Diretor Cons.Escolar: Diretor Engº Chefe Professor Professores	O professor organiza e executa o programa de ensino das disciplinas, apresenta-o ao Engº Chefe, que o submete à aprovação do Diretor. O Conselho Escolar examina os programas de ensino dos Institutos corrigindo-os em tudo que descaracterizar o seu fim eminentemente prático. O Conselho Escolar aprova as nomeações dos professores indicados pelo Diretor da escola, anteriormente propostas pelo Engenheiro Chefe.
1917	Estatutos da Escola de Engenharia de Porto Alegre		
1922	Estatutos da Escola de Engenharia de Porto Alegre (Univ. Técnica)	Presidente Cons. Universitário Diretores dos Institutos e Estabelecimentos Conselho de Instrução ou Técnico Professores	Os professores executam os programas de ensino das disciplinas de que forem incumbidos e, caso entenderem modificá-los, apresentam ao Diretor um outro até 31 de dezembro. O Diretor submete à aprovação do Conselho Universitário os programas de ensino organizados pelo Conselho de Instrução. O Conselho Universitário é que estabelece os programas de ensino das diversas seções da Escola. Os professores dos Institutos e Estabelecimentos são nomeados pelo Presidente da Escola, mediante concurso.
1929	Estatutos da Escola de Engenharia de Porto Alegre (Univ. Técnica)	Presidente Cons. Universitário Diretores dos Institutos e Estabelecimentos Conselho de Instrução ou Técnico ou Congregação Professores	idem, porém o Conselho de Instrução ou técnico é substituído nos Institutos superiores pela Congregação.

Nessa trajetória florescem três momentos diferenciados: o primeiro estende-se desde a criação da Escola até 1921, e compreende a fase dos cursos independentes; o segundo inicia com a criação da Universidade Técnica, estende-se até 1929, e institui na Escola, uma série de seções acadêmicas articuladas por poderes legislativos e executivo; o terceiro inicia em 1929, quando o Conselho Universitário (CONSUN) substitui o Conselho Técnico ou de Instrução (CTA) pela congregação. Devido à complexidade acadêmica-organizacional da Escola de Engenharia, sugerimos a consulta ao Anexo 8.1, onde está resumida a organização da Escola, segundo seus estatutos desde a sua criação até a constituição da Universidade de Porto Alegre (UPA).

**No primeiro momento - a fase dos cursos independentes** - o pedagógico obedecia à seguinte organização: competia ao professor exercer a fiscalização imediata de sua aula ou exercício, propondo alterações ao Diretor num primeiro momento (1896 a 1911) e, após, até 1921 ao engenheiro chefe que as encaminharia ao diretor. Pairava, nas questões de ensino, sobre essa hierarquia, a figura do conselho escolar (único para toda a Escola). A esse cabia "*fiscalizar a boa execução dos presentes estatutos na parte relativa ao ensino, verificando, por comissões, se os programas adotados são observados, e corrigindo qualquer prática abusiva que se tenha introduzido*". (Escola de Engenharia, 1896. Art. 36, 139)

O Conselho Escolar apresenta variações em sua composição ao longo do tempo: de 1896 a 1911 era composto pelo diretor da escola e pelos professores; a partir dessa data até 1921, agregava-se ao Conselho Escolar uma nova categoria - a dos engenheiros - chefes.



Com o intuito de buscar uma comprovação da fiscalização proposta nestes estatutos, diminuindo o poder do professor em sala de aula, examinamos 50 atas do Conselho Escolar de 1908 e 1922. Nelas, predominam homenagens, questões relativas à expansão da Escola, prestações de contas elaboradas por comissões específicas e coisas do gênero. Para as questões substantivas do ensino, encontramos apenas citações de formação de comissões para o exame dos programas de ensino, citações de indicação e aprovação de professores que iriam ao exterior aperfeiçoar-se, e citações de condições para a matrícula.

O segundo momento - o da organização acadêmico-administrativa da Escola - inicia-se em 1922, quando ela passa a ser caracterizada como Universidade Técnica (reconhecida oficialmente só em 1931), e instaura uma crescente complexidade administrativa, quando comparada ao período anterior: sobre o professor em sala de aula, passam a pairar o Presidente, o Conselho Universitário, o Diretor e o Conselho de Instrução ou técnico.

Ao Conselho Universitário - único para toda a Escola - cabia estabelecer os programas de ensino das diversas seções da Escola. Ao Conselho de Instrução ou técnico - um para cada Instituto - cabia estudar *"todos os problemas que interessa à vida educativa ou técnica do instituto, todas as questões que digam respeito ao ensino em suas distribuições e programas"*. (ESCOLA DE ENGENHARIA, 1922. Art. 104)

A relação entre esses dois conselhos era corporificada no diretor do respectivo instituto, que submetia à aprovação do Conselho Universitário os programas de ensino organizados pelo Conselho Técnico ou de instrução, e cabia ao professor executar o programa de ensino das disciplinas de que fora incumbido. Caso o professor entendesse modificá-lo, deveria apresentar o novo progra

ma ao diretor até 31 de dezembro, a fim de que ele pudesse vigiar no ano letivo seguinte.

Assim, a nível da Escola como um todo, o Conselho Universitário<sup>19</sup> era responsável pela organização do ensino e, a nível de casa instituto, departamento e estabelecimento, dez no total, existiam os conselhos de instrução ou técnicos.

O exame do regimento do Conselho Universitário e do Regulamento do Instituto de Engenharia, propiciará um detalhamento maior da natureza das decisões concernentes ao ensino.

O Regimento do Conselho Universitário determinava o estabelecimento de programa de ensino das diversas seções da escola. E são. Devemos ressaltar que o regimento é composto de 84 artigos, divididos em 5 partes que se detêm, prioritariamente, em questões de administração e forma. (ESCOLA DE ENGENHARIA, 1922. Art. 4).

O Regulamento do Instituto de Engenharia, normatizador interno, embora evidencie preocupação com o detalhamento, - é composto de dezessete capítulos e de cento e dezesseis artigos - não se detêm em questões de natureza pedagógica.

No exame da parte relativa ao professor, constatamos que os artigos referem-se exclusivamente a aspectos formais: o professor deveria iniciar as aulas nos primeiros vinte minutos da hora marcada, manter a disciplina, requisitar à secretaria todos os elementos indispensáveis ao trabalho, declarar na caderneta

---

<sup>19</sup> Destaca-se que o CONSUN, enquanto órgão máximo deliberativo nas Universidades só foi instituído por Francisco Campos nos Estatutos das Universidades Brasileiras em 1931, sendo portanto, precedido pelo órgão criado na Universidade Técnica.



as matérias dadas, fazer parte de comissões examinadoras para as quais fosse nomeado. Estipulava também que o professor estava sujeito à perda de um terço dos vencimentos caso se retirasse da Capital, mesmo que com licença do departamento de saúde. (ESCOLA DE ENGENHARIA, 1923)

Examinados o Estatuto, o Regimento do CONSUM e o Regulamento do Instituto de Engenharia, buscaremos contrastar as normas aí estabelecidas com as ocorrências registradas em Relatórios da Escola de Engenharia e em Atas do Conselho Técnico ou de Instrução.

Nos **relatórios** da Escola de Engenharia referentes aos anos de 1913, 1923 e 1929, as questões de ensino circunscrevem-se a dados estatísticos sobre a distribuição do corpo docente e discente segundo disciplinas e horários, lista de frequência, resultados dos exames e relação de formandos, etc ...

Nesses relatórios, o diretor, via de regra faz uma breve análise qualitativa sobre o ensino, bastante ampla, sempre elogiosa, como é possível observar no exemplo que se segue:

*"Continua o Instituto prestando seus serviços ao país pela eficácia do ensino que ministra, De acordo com os estatutos que o regem, dedicou-se sempre especial cuidado à parte prática do ensino que se preocupa efetivar pelos trabalhos de laboratórios, trabalhos de campo, trabalhos de oficina, excursões, etc. Funcionaram com regularidade as aulas dos seis anos em que se decompõe o curso, tendo sido satisfatória a respectiva frequência". (ESCOLA DE ENGENHARIA, 1913)*

O Conselho Técnico ou de Instrução era o órgão responsável pelas questões de ensino a nível de cada instituto. Era presidido pelo diretor do instituto, e cabia a ele estudar "todos os problemas que interessam a sua vida educativa, todas as questões

que digam respeito ao ensino e sua distribuição e programas e à indicação de professores interinos". (ESCOLA DE ENGENHARIA, 1922. Art. 92)

Em 39 atas deste Conselho, relativas ao período de 1922 a 1929, com referência às questões de ensino, encontramos citações do tipo: organização do horário de aulas para o curso de Engenharia Civil; formação de comissões organizadores dos programas de exercícios, de trabalhos práticos dos alunos: organização de excursões e exercícios de aplicação; e avaliação de trabalhos. "Por exemplo, 2º ano, topografia, levantamento de um arrabalde ... foram executados pelos alunos todos os trabalhos práticos concernentes ao corrente ano, nos termos dos programas dos professores das cadeiras ...". (ESCOLA DE ENGENHARIA, 1922-29. Ata nº 9)

Tais categorias de citações nos possibilitam afirmar que o Conselho de Instrução, órgão fiscalizador do pedagógico, facultava ao professor liberdade nas decisões concernentes ao ensino: no exame das atas desse conselho não constatamos dados que apontem para a existência de efetivo acompanhamento das questões substantivas do ensino. O que existe são os registros feitos, pelos próprios professores, nas cadernetas de cada disciplina.

A ata 32 registra a passagem do controle de faltas do professor para o Departamento Central, onde se concentravam todos os serviços, atos e resoluções sobre o ensino. Entretanto, no período de 1923 a 1927, registra-se uma quarela sobre o conceito de quem era funcionário da Escola, pois funcionário era elemento passível de fiscalização. Após inúmeros debates, chega-se à conclusão de que professor não era funcionário, logo ficava isento



da fiscalização do Departamento Central. (ESCOLA DE ENGENHARIA, 1922-29).

O **terceiro momento** diferenciado da produção do ensino na Escola de Engenharia ocorre ainda durante a 1<sup>a</sup> República (1929), quando o CONSUN elabora uma **revisão dos estatutos** de 1922, que altera algumas secções de ensino e transforma, nos institutos de ensino superior, o Conselho Técnico ou de Instrução em **Congregação**. (ESCOLA DE ENGENHARIA, 1929)

Buscamos na memória histórica do Instituto de Engenharia Civil referências sobre as questões substantivas de ensino. Examinamos 47 atas da sua **Congregação**, do período de 1929, quando esta é constituída, até 1934, quando a Escola de Engenharia torna-se parte constitutiva da Universidade de Porto Alegre.

Nessas atas, os assuntos de ensino consignados prendem-se a: apresentação de programas pelos professores, distribuição de atividades entre os professores, excursões de estudo, entrega de notas pelos professores, composição de banca para exames. Questões de avaliação reduzem-se a discussão das médias de notas. Novamente, constata-se um predomínio das questões de forma em detrimento das questões substantivas do ensino. (ESCOLA DE ENGENHARIA, 1929-34)

As análises realizadas permitem-se determinar o lugar das questões de ensino no desenrolar histórico. No início da Escola de Engenharia, o órgão responsável pelo ensino era o Conselho Escolar. Em 1922, com o surgimento da Universidade Técnica, a complexidade do sistema universitário, administrativo e acadêmico leva à transferência da maioria das funções do Conse -

lho Universitário - a nível da Escola de Engenharia como um todo - para o Conselho de Instrução ou Técnico - a nível de cada Instituto.

Na escola de Engenharia (bastante diferenciada das que originaram o ensino superior no Brasil, concentrado em Faculdades de Direito), apesar de predominarem as normatizações de caráter eminentemente prático, com uma linguagem menos bacharelesca, as questões sobre ensino possibilitavam ao professor um espaço para gerir sua liberdade. Esse espaço de liberdade do professor continuava garantido na medida em que, apesar do detalhamento crescente, ficava, nas mãos do mestre as provas de execução dos itens detalhados. Mesmo que nesta evolução o professor tenha passado de organizador do ensino (1922) a executor, o acompanhamento das questões substantivas do ensino, unicamente era realizado através da conferência do registro da caderneta de aula e do relato do professor na reunião do Conselho de Instrução.

Podemos afirmar que durante essas evoluções as questões de forma foram privilegiadas através de considerável quantificação; as questões de conteúdo ficavam com o professor. Em regra, coexistem a formalização e a liberdade acadêmica.

### 3.1.3.1.2 - Faculdade de Direito

A Faculdade de Direito<sup>20</sup> foi fundada em 17 de fevereiro de 1900, e teve, aos vinte e quatro dias do mesmo mês,

20

Maiores aprofundamentos sobre a Faculdade de Direito são encontrados em BRAGA, 1975.



aprovados seus estatutos, que foram redigidos com base nos da Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro. Em 14 de maio de 1901, a Congregação aprova o regime dos referidos estatutos, que são substituídos por outros em 1911 e novamente reformados em 1914 (Livro do Centenário, 1927, p. 103-5), com base, então nos das Faculdades de Direito de São Paulo e de Recife. Seu reconhecimento e equiparação aos estabelecimentos federais congêneres ocorreu em 06/07/1903. A primeira colação de grau de bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais ocorreu em 1904.

No Estatuto de 1901<sup>21</sup>, a estrutura característica do ensino superior brasileiro se confirma. O Estatuto é marcado por especificações detalhistas que possibilitavam a coexistência da formalização com a liberdade acadêmica. As definições para diretor, congregação, lentes e alunos são bem especificadas, enquanto que as relativas à ação docente não o são (TABELA IV). O estatuto conta com 291 artigos, onde somente 7 são relativos ao trabalho diário do professor e, mesmo estes, legislam em grandes linhas e referem-se à apresentação do programa da disciplina.

Por esses estatutos (FACULDADE LIVRE DE DIREITO, 1902) o lente catedrático rege sua cadeira, conforme o horário e o programa adotado (Art. 22) cabendo à Congregação aprovar os programas de ensino das diferentes cadeiras e exercer a inspeção sobre os métodos de ensino e sobre a execução dos programas das cadeiras (Art. 20 § 2º). Ao Diretor compete fiscalizar a

---

<sup>21</sup> Apesar do livre acesso aos materiais, só foi localizado o estatuto de 1901.

a observância dos programas de ensino, dando conhecimento à Congregação das irregularidades que notar. (Art. 77, § 16).

Assim, a figura do Diretor constituía-se no filtro de informações ao Governo Central e, estatutariamente, era realizada por relatório apresentado à Congregação. Relembramos, aqui que o relatório do diretor era teoricamente o instrumento de controle das ações do professor. Esse controle era realizado não só internamente pela Congregação da Faculdade composta pelos lentes, mas também pelo Estado, que tinha ingerência sobre a Faculdade. Logo, o manuseio desse material foi de extrema relevância.

No exame de 11 desses relatórios<sup>22</sup> (1903 a 1911, 1918 a 1927), as afirmações anteriores são renovadas: as questões de conteúdo e metodologia de ensino são nebulosas, o que significa que mantêm-se espaços de liberdade para a ação docente.

Os relatórios refletem os rituais de classificação do ensino universitário - definição de quem é quem e suas atribuições -, porém não avaliam o desempenho desses atores. Assim, os assuntos tratados (Anexo 8.4) referem-se ao diretor, à congregação, aos lentes, aos alunos, ao regime da faculdade e também em menor percentual, ao pedagógico propriamente dito.

Examinando mais detalhadamente o tipo de relato das questões de ensino contidas nos Relatórios do Diretor da Faculdade à Congregação, verificamos que a avaliação do ano le-

<sup>22</sup> O critério de seleção do material de análise obedeceu à existência e localização dos mesmos no Arquivo da Faculdade de Direito.



TABELA IV  
RITUAIS DE CLASSIFICAÇÃO DO ENSINO  
ESTATUTO, FACULDADE LIVRE DE DIREITO  
PORTO ALEGRE, 1901

ESPECIFICAÇÃO	LENTE E OUTROS	ALUNOS	ENSINO	REGIME
CAPÍTULO	Art.	Art.	Art.	Art.
I. Da Faculdade, seus fins e organização .....	-	-	-	2
II. Dos Cursos .....	3	-	3	-
III. Da Biblioteca e da Revista .....	-	-	-	2
IV. Das Conferências .....	1	-	-	-
V. Da memória histórica .....	1	-	-	-
VI. Da Congregação .....	8	-	-	-
VII. Dos lentes e sua nomeação .....	8	-	-	2
VIII. Dos Concursos .....	32	-	-	10
IX. Do concurso de medicina pública .....	5	-	-	-
X. Do Diretor .....	3	-	-	-
XI. Das Comissões .....	5	-	-	-
XII. Dos empregados da Faculdade .....	1	-	-	5
XIII. Da correspondência e da posse do Diretor, Vice-Diretor, Lentes e Substitutos e dos empregados .....	2	1	-	1
XIV. Do tempo dos trabalhos e exames escolares .....	7	-	2	5
XV. Da polícia acadêmica .....	4	5	-	5
XVI. Da inscrição para matrícula .....	-	1	-	14
XVII. Dos exames .....	7	21	-	16
XVIII. Da habilitação dos diplomados por Faculdades estrangeiras .....	5	5	1	8
XIX. Da defesa de teses para o Grau de Doutor .....	11	6	1	9
XX. Dos graus conferidos pela Faculdade .....	-	4	-	-
XXI. Da colação de grau de Bacharel .....	3	4	-	2
XXII. Da colação de grau de Doutor .....	1	2	-	7
XXIII. Das licenças e faltas .....	7	-	-	6
XXIV. Do patrimônio e sua aplicação .....	1	-	-	2
XXV. Dos vencimentos do Diretor, Lentes, Substitutos e empregados da Faculdade .....	4	-	-	2
XXVI. Das matrículas e taxas de inscrição para exames, defesa de teses e habilitações dos diplomados por faculdades estrangeiras, dos emolumentos...				4
XXVII. Disposições gerais .....	1	1	-	9
XXVIII. Disposições transitórias .....	1	-	-	1
TOTAL .....	121	50	7	112

Fonte: FACULDADE LIVRE DE DIREITO. Estatuto. Porto Alegre: 1902. 1v. Documento original.

tivo era feita em grandes linhas e, muitas vezes, cópia da realizada no ano anterior. Por exemplo, nos relatórios de 1903, 1904 e 1905, a avaliação dos trabalhos e exercícios escolares é assim entendida:

*"Os trabalhos da Faculdade foram iniciados em 1º de março, e devem ser encerrados hoje. Não obstante algumas interrupções, as aulas funcionaram regularmente e os programas de quase todas as cadeiras, foram explicados, em sua totalidade.*

*O aproveitamento dos alunos, a julgar pelos resultados dos exames, em nada foi inferior ao dos anos anteriores". (FACULDADE LIVRE DE DIREITO, 1904, 1905, 1906, p. 10, p. 13, p. 11)*

Nos anos seguintes, a engrenagem é muito semelhante<sup>23</sup> e nota-se a tendência para um detalhamento estatístico no tocante ao número de preleções, inscrições, aprovações, etc ... O mesmo não ocorre no tocante à avaliação docente.

---

<sup>23</sup> No relatório de 1918 (FACULDADE LIVRE DE DIREITO, 1919. p. 5), consta que

*"o ano acadêmico, iniciado em 1º de março, deve ser encerrado hoje. As aulas foram abertas a 1º de abril, e encerradas a 14 de novembro.*

*Nas épocas determinadas pela lei, foram feitos os exames parciais. As aulas funcionaram normalmente".*

No relatório de 1927, as especificações são ainda mais detalhadas:

*"a) Os exames de 2ª época de 1926 começaram a 16 e terminaram a 26 de março do corrente.*

*b) Foram feitas, ao todo 1685 preleções.*

*c) Os exames de 1ª época deste ano tiveram início a 1º e terminaram a 28 deste mês. Inscreveram-se 90 alunos, que prestaram 303 exames. Houve 4 reprovações". (FACULDADE DE DIREITO, 1928. p. 14)*



Em 1911, como reflexo da reforma Rivadávia Cor -  
rês, os estatutos da faculdade foram substituídos por outros, que  
por sua vez sofrem reforma em 1914. Tais estatutos se mantêm mesmo  
na reforma seguinte a de Carlos Maximiliano: "*A faculdade conser -*  
*vou-se alheia às modificações da reforma de 1915 e continuou eman -*  
*cipada da fiscalização federal. Esta situação perdura até 30/3/*  
*1920, quando é concedida pelo Governo Federal a equiparação às*  
*Faculdades Federais, já anteriormente solicitada (1917)".* (LIVRO  
do Centenário dos Cursos Jurídicos do Brasil, p. 104)

No relatório que avalia o ensino já livre da tute -  
la oficial, a reorganização do pedagógico é feita em grandes li -  
nhas e restringe-se à reunião de cadeiras e troca de horários. Os  
relatos sequer atingem a sūmula das disciplinas. (FACULDADE LI -  
VRE DE DIREITO, 1912)

É interessante destacar que o exame dos documen -  
tos encontrados evidencia que durante todos aqueles anos a inspe -  
ção acadêmica do curso, na parte relativa ao desempenho do lente  
é tênue. Assim, reafirmava-se na figura do lente o poder do ge -  
renciamento<sup>24</sup> do ensino, o qual não merecia um exame maior.

Entre os tópicos que buscavam garantir a manuten -  
ção de uma imagem de irrepreensibilidade ao ensino, constava nos

<sup>24</sup> Encontramos o caso de um lente que renuncia devido a uma quere -  
la com alunos, originada da ausência "*dos alunos por motivo de*  
*solidariedade com o estudante repreendido em aula pelo mesmo*  
*lente*" (FACULDADE LIVRE DE DIREITO, 1907. p. 9). Tal querela é  
resolvida pelo fortalecimento do poder do lente através da não  
aceitação, pela congregação, de sua renúncia.

estatutos a aprovação dos programas de ensino a serem desenvolvidos pelos lentes, elaborados anteriormente pelos mesmos e aprovados pela congregação em sua primeira reunião do ano letivo.

Os **relatórios do Diretor** restringem-se a mencionar o fato de que os programas haviam sido aprovados: "*Na segunda sessão ordinária foram aprovados os programas de ensino*". (FACULDADE LIVRE DE DIREITO, 1904, p. 5)

Buscando um maior aprofundamento, fomos examinar tais **programas de ensino**. Também aí os aspectos relativos ao pedagógico caracterizam-se pela nebulosidade. No exame de dois desses programas (1933), o que se encontra é a súmula das cadeiras, que é dividida em duas partes e constituída por tópicos curriculares, num total de 55 itens. (SOUZA, 1933)

Outro documento que reforça as proposições por nós levantadas quanto à não avaliação substantiva da ação docente, são os termos de inspeção à Faculdade (1919 a 36), realizados pelo inspetor federal (o mesmo durante todos aqueles anos), num total de 76 inspeções. A linguagem é, ao contrário da dominante no ensino dos cursos jurídicos, quase telegráfica e bastante objetiva, não estando marcada por elogios ou censuras, mas sim por um caráter de registro<sup>25</sup>. No caso específico da ação

<sup>25</sup> Dentro dessa tônica, os termos de inspeção se detêm no relato das condições de asseio do edifício escolar, da abertura e encerramento do ano letivo, da distribuição do programa por ano, do número de lições, do nome das lições, do nome do professor e sua categoria, da distribuição dos alunos, do exame do livro ponto e do relato à assistência a concurso catedrático, livre docente e exames vestibulares.

et cetera



docente, embora tenha havido assistência a aulas, não é feita qualquer avaliação.<sup>26</sup>

Em suma, no período analisado, a Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre mantém as mesmas orientações nas questões de decisão do ensino, centrando no professor a liberdade de ensino em sala de aula.

A comparação que realizamos entre a Faculdade de Direito e a Escola de Engenharia, desde a criação até a fundação da Universidade de Porto Alegre, nos permite concluir que embora com raízes diferenciadas, **ambas, no tocante às decisões do ensino, apresentam uma característica comum, ou seja, ambas permitem a coexistência da formalização com a liberdade acadêmica.** Ambas as instituições determinavam, mesmo que em graus diferenciados, níveis hierárquicos sobre as decisões de ensino, em bora também possibilitassem; por outro lado, espaços de liberdade de do professor ou lente.

No caso da Engenharia, as determinações postulavam uma liberdade menor do professor, a qual se fortifica no decorrer do tempo. No Direito, as determinações hierárquicas não se alteram. E a figura do catedrático mantém seu poder incólume.

---

<sup>26</sup> "Termo de visita de inspeção à Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre.

Aos trinta e um dias do mês de maio de 1919, em visita de inspeção a este instituto, assisti à aula de "Direito Comercial", segunda cadeira do quarto ano, da qual é catedrático o Desembargador Manuel André da Rocha, que está em exercício.

Para constar, lavrei este termo ..." (FACULDADE LIVRE DE DIREITO, 1919-1936)

Apesar da linguagem não comum e do maior ou menor número de normatizações, nenhuma das fontes de ocorrência encontradas - Atas do conselho escolar, atas do conselho de instrução, atas da congregação, relatório do diretor da Faculdade à congregação, termos de inspeção federal, atas do conselho universitário - registra qualquer fiscalização esmiuçada nas questões de ensino.

Em síntese, fazendo um balanço do nascimento do ensino superior no Brasil e no Rio Grande do Sul, onde o curso era o cerne da coexistência, da formalização com a liberdade acadêmica, constatamos que, as modificações no ensino superior são apenas superficiais, embora neste longo período histórico abarquem tenham ocorrido modificações estruturais significativas a nível do regime político (Colônia, Reino-Unido, Império e República), a nível da economia (modelo agrário-exportador de produtos primários, agrário-comercial-exportador) e a nível das relações sociais (dominante e dominados, classe dominante, estratos médios e classe trabalhadora - escravos e trabalhadores livres). Essas mudanças são "fruto da perspectiva de privilégios a serem conservados ou, quando muito, uma interpretação da realidade segundo modelos importados, os mais avançados, mas resultado de situações distintas e, por isso, inoperantes". (RIBEIRO, 1981. p. 56)

O que se verificou foi a consolidação de uma tendência à formalização no ensino superior brasileiro, já expressa quando da implantação desse nível no país, com a vinda da família real portuguesa.



A formalização cresce, atravessa décadas, recebe influências européias, como parte de uma cultura dependente, e se cristaliza perpassando estatutos e legislações. Acompanham tal marca algumas pequenas mutações, que, porém, não transformam suas características essenciais, refletoras de um contexto sócio-econômico centralizador, marcado por uma cultura de base literária e de caráter profissionalizante. Junto com ela, a formalização, a liberdade acadêmica também se constrói. Constrói-se de uma forma sutil, sem ser explicitada e em contraposição a formalização definida. Pode-se dizer que até a 1<sup>a</sup> República, a liberdade acadêmica não era prevista nem a nível legal, nem a nível institucional, pois os estatutos determinavam a interferência do Estado sobre os aspectos acadêmicos, direta num primeiro momento, e filtrada através da figura do diretor posteriormente.

Os conceitos germânicos, 'Lehrfreiheit e Lernfreiheit', origem da liberdade acadêmica, não eram buscados, pois não eram vistos com bons olhos o "encorajamento do pensamento independente e o evitamento das influências religiosas e do dogmatismo político" (FUCHS, 1973, apud TIGHT, 1985. p. 7) nos cursos superiores do País.

Mesmo quando o controle da ação de ensino ficava a cargo do lente catedrático secundado pela congregação, não se faziam, formalmente, presentes os fundamentos da teoria clássica de liberdade acadêmica, pelo qual os professores têm o direito de ensinar, pesquisar e publicar sem nenhuma interferência.

Nem mesmo se fazia formalmente presente o conceito revisado de liberdade acadêmica, que prevê, de um lado, a liberdade de os acadêmicos ensinarem as matérias para as quais foram julgados competentes, sem interferência de indivíduos ou grupos; e prevê, de outro lado, a avaliação de seu trabalho, bem como a não interferência na liberdade de outros acadêmicos.

(TIGHT, 1985)

O que realmente ocorria era a criação de espaços para o exercício da liberdade não permitida nos estatutos, espaços estes gerados pela imprecisão de termos, pela ambigüidade de avaliação, pela não presença de normatizações detalhadas no tocante à atividade do professor. Assim, a formalização que se constrói e se consolida nesse período permite a coexistência com a liberdade acadêmica, pois não abarca nas suas entranhas as questões da ação docente e se efetiva mais pelo silêncio do que por normatizações.

Pode-se dizer que a liberdade acadêmica dessa fase é construída nos subterfúgios, na não explicitação, nos espaços de liberdade roubados a um Estado centralizador. Não é uma liberdade conscientemente explicitada, nem formalmente permitida pelo Estado aos acadêmicos. É a tomada de um espaço de liberdade dentro de um contexto de normatizações anti-libertárias.



### 3.2 - ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: a universidade no cerne da coexistência da formalização com a liberdade acadêmica

A **Universidade** é o cerne da coexistência no período de 1931 a 1968. Na fase precedente, o ensino superior concretizava-se em cursos isolados. Nesta, criam-se as universidades a partir da junção de cursos superiores. A universidade passa a ser o pólo acadêmico-administrativo do ensino superior. Porém, a pesar de constituir-se numa figura que paira sobre os cursos que a compõem, estes mantêm-se praticamente autônomos nas questões de ensino, e isolados uns dos outros. O marco principal é o Esttuto das Universidades Brasileiras.<sup>27</sup>

A fase primeira deste período se caracteriza por tentativas de democratização face a leis discricionárias. Já a partir de 1937 tais leis se fortificam pela consolidação de um forte controle e centralização estatal ocorrido com a instauração do "Estado Novo".

A fase final (45-64) caracteriza-se pela redemocratização da nação, pela efervescência social e a concomitante discussão de modelos de universidade, que consubstanciam-se em 1968 na reforma universitária (RU).

No plano econômico, ocorre uma modificação radical,

<sup>27</sup>

Nas fontes normativas, analisamos também o Estatuto da Universidade de POA (1940) e o da Universidade do RS (1952). Mantivemos paralelamente, o estudo dos dois cursos já selecionados: Escola de Engenharia e Faculdade de Direito de Porto Alegre.

Como fontes de ocorrência, analisamos preferencialmente atas de congregação e do conselho técnico de administração (CTA), em quanto órgãos importantes na produção do ensino do período em estudo. Devido à abundância de materiais, os dados foram coletados em espaçamentos de cinco em cinco anos salvaguardando-se a entrada em vigor de um novo estatuto. Entretanto, convém ressaltar que, apesar da abundância de dados, a localização dos documentos dos anos escolhidos nem sempre foi possível.

pois a industrialização, anteriormente incipiente, adquire força, e seus representantes buscam participação na direção política do país. Tal ânsia de participação é acompanhada pelo "declínio das oligarquias" (1918-1930) e pelo fortalecimento das camadas médias da população. 7

O pilar básico desta fase é a ideologia nacional-desenvolvimentista, a qual reconhecia a necessidade de encaminhamento da nação para a superação do subdesenvolvimento, a ser buscado pela consolidação do processo de industrialização e pela adoção de um modelo econômico de substituição de importações com vistas à eliminação da dependência a setores externos.

Esse período é iniciado pela Revolução de 1930, com o apoio da aliança liberal, congregadora de uma série de setores bastante diversificados da sociedade - classes médias, cafeicultores, massas populares, tenentes, intelectuais - , todos descontentes com o cartel político da 1ª República. Movimentos populares como a Revolução de 1932, a ação integralista, a liquidação do tenentismo como movimento autônomo, a Aliança Nacional Libertadora e a tentativa insurrecional de 35 gestam a mudança das relações de poder entre o Estado e a classe operária, o desenvolvimento industrial e as forças armadas como sustentáculo de um Estado com maior autonomia. (FAUSTO, 1978)

Na educação, onde predominam idéias de liberalismo, propõe-se que ela seja oferecida à população em geral, pois existe a compreensão da educação não só como fator de incorporação das massas ao progresso do país, mas também como fator de propulsão de desenvolvimento pelo alargamento e circulação das elites. 8



Dentro desse contexto, para o ensino superior, é proposta a criação de universidades com o conseqüente desenvolvimento de atividades de pesquisa.

### 3.2.1 - ESTATUTOS DE TRANSIÇÃO DE STATUS: a submissão da formalização e da liberdade acadêmica ao Estado

Entre as primeiras medidas educacionais do após-1930, é estabelecida a reforma do ensino superior<sup>28</sup> assinada por Francisco Campos, titular do Ministério da Educação e Saúde. O objetivo da reforma é organizar o sistema universitário do país. Ela determina que uma unidade universitária deveria congrega pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e/ou Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

No RS, os cursos existentes eram os três primeiros. Logo, o surgimento da Universidade estava condicionado à sua reunião formal, o que ocorre pelo Decreto Estadual nº 5.758 de 28 de Novembro de 1934, que cria a Universidade de Porto Alegre (UPA). Buscava-se não só organizar o ensino superior no estado, mas também estimular a investigação científica, concorrer para aperfeiçoar a educação do indivíduo e da sociedade e aprimorar a cultura geral.<sup>29</sup>

<sup>28</sup> Decretos 19.850, 19.851 e 19.852 de 11/4/1931. O primeiro decreto cria o Conselho Nacional de Educação; o segundo contém normas gerais para a organização das universidades, e o terceiro legisla especificamente para a Universidade do Rio de Janeiro.

<sup>29</sup> Por esse decreto os Estatutos da Universidade de Porto Alegre são aprovados, porém a mesma só é instalada em 30/3/1936. Cabe ressaltar que, segundo DINIZ (1960), a Universidade viveu em seus primeiros quatro anos de atuação uma situação incômoda pois "dispunha a lei estadual que, dentro de 120 dias de instalação deveriam as Faculdades e Escolas redigirem seus regulamentos. Nenhuma o fez" (p. 177), o regimento relativo ao estatuto não havia sido adotado. Nesse período "a esfera da liberdade deixada à universidade na elaboração de sua normativa regimental era tão limitada que melhor era aceitar o paradigma da Universidade do Brasil". (p. 179)

Os anos trinta representam um momento de transição para a criação efetiva da universidade, pois grande parte das questões são decididas nas faculdades que se mantêm, de fato, separadas. Um registro dessa realidade pode ser detectado em ata de reunião da congregação, em 1/3/38, que relata a passagem da Direção da Escola de Engenharia. Nela o Reitor ressalta, que apesar da vitória da criação da universidade, há a necessidade de que

*"... cada uma das Escolas, até pouco vivendo isoladas, colaborassem, tanto no sentido administrativo, como no didático para o estabelecimento definitivo da Universidade, pois se espera que do intercâmbio cultural entre professores e alunos de várias casas de ensino superior surja este verdadeiro espírito universitário". (ESCOLA DE ENGENHARIA, 1935-40).*

Durante a transição e, mesmo posteriormente, as universidades deveriam guiar-se pelas normas de 1931 - Estatutos das Universidades Brasileiras, que têm como modelo a Universidade do Rio de Janeiro.

Este é um decreto que sucede ao período da dependência pela equiparação das faculdades pelas federais (FRANCO, 1984), porém que mantém esta dependência mesma quando da instauração das universidades pela concessão de uma autonomia relativa as mesmas. Isto fica claro na exposição de motivos, pois afirma (BRASIL, 1931c.p. 99) que "autonomia requer prática ... Ora, o regime universitário ainda se encontra entre nós na fase nascente ... A autonomia integral será, assim, obra da conquista do espírito universitário..."

Na visão de FÁVERO (1977. p. 36), esta "reforma do ensino superior reflete as ambigüidades do momento histórico: o caráter dubio de certas afirmações, o reforço a um tipo de educação humanista e elitizante, entre outros, são sinais que refletem uma época", é inegável, porém, seu mérito de abrir perspectivas para as universidades.



Nos Estatutos das Universidades Brasileiras, o Governo Federal mantém seu poder de determinação sobre os cursos superiores que compõem a universidade. LACOMBE, em depoimento a FÁVERO (1977. p. 49-50), declarou que Francisco Campos ambicionava a instauração de uma verdadeira inspeção de ensino que refletiria a centralização governamental. Porém tal proposta "foi uma burla" pois, na prática a escolha da maioria dos inspetores ficou a cargo dos interventores estaduais.

Internamente, a nível de cada universidade, o acompanhamento dos detalhamentos exigidos foi delegado aos próprios estabelecimentos: a administração da universidade caberia ao reitor e ao conselho universitário. A esse conselho caberiam também funções didáticas, compreendidas amplamente como *"o aperfeiçoamento da organização universitária, em tudo quanto possa concorrer para a maior eficiência do ensino"*. (BRASIL, 1931c. Art. 7, II)

A administração dos Institutos caberia ao Diretor, ao Conselho Técnico Administrativo (CTA) e à Congregação. O primeiro seria o órgão executivo, que trabalharia individualmente ou com o apoio do CTA, fazendo cumprir os dispositivos regulamentares e zelando pela eficiência do ensino.

Embora a legislação norteadora, a da Universidade do Rio de Janeiro, determinasse que caberia ao **diretor** fiscalizar o professor (BRASIL, 1931c. Art. 28, nº IX), tal fiscalização se concentrava especialmente na observância de honorários, no programa da atividade dos professores, docentes livres, auxiliares de ensino... (BRASIL, 1931b. Art.2, nº IX)

A organização do ensino ficava efetivamente a cargo

do CTA<sup>29</sup>. Ao CTA cabia "emitir parecer sobre quaisquer assuntos de ordem didática que hajam de ser submetidos à congregação" (BRASIL, 1931b. Art. 39, nº II). Assim, cabia-lhe rever os programas de ensino, autorizar os cursos previstos nos regulamentos, organizar as comissões examinadoras para as provas de laboratórios dos estudantes, constituir comissões especiais de professores para estudar assuntos de interesse do instituto, fixar o número de alunos admitidos nos cursos seriados, organizar horários. Inclusive cabia ao CTA o encaminhamento à congregação de representações contra atos de professores, com o que sobrava tempo ao diretor para orientar a parte, sobretudo importante, da organização e funcionamento didático do instituto (BRASIL, 1931c. p. 102). O CTA encaminharia à congregação as questões didáticas do curso e a esta caberia, entre outros aspectos, apurar os programas dos cursos normais e sugerir aos órgãos superiores providências necessárias ao aperfeiçoamento do ensino no respectivo instituto.

Na análise das **atas da congregação** da Escola de Engenharia, do período de transição para a Universidade de Porto Alegre, constatamos que esta perde para outros órgãos, algumas de suas funções relativas às questões de ensino. Tais questões eram prioritariamente examinadas pelo CTA e posteriormente aprovadas ou não pela congregação.

No exame de atas da congregação da Faculdade de Direito da URGs referentes ao período em análise, a presença do CTA é

<sup>29</sup> Órgão deliberativo dos institutos da universidade, composto de 3 ou 6 professores catedráticos do instituto escolhidos pelo ministro da Educação e Saúde Pública a partir de uma lista elaborada pela congregação.



detectada e as questões de ensino são minimizadas. Os principais tópicos de atas da congregação encontram-se no Anexo 8.6. Não foram localizadas atas do CTA.

Na Faculdade de Engenharia, a perda de importância da congregação nas questões de ensino reflete-se inclusive no número de reuniões. Assim neste período, além da congregação- órgão superior da direção didática, composta dos catedráticos, dos docentes livres na regência de disciplinas e por um representante dos docentes livres eleitos pela congregação, é estabelecido o CTA - órgão responsável diretamente pelo ensino, pois "*não é bastante, porém, escolher bem o professor. Será necessário acompanhar-lhe o ensino ...*" (BRASIL, 1931b . p. 110)

Esse controle, que refletia a ideologia político-social dominante, é sentido quando do exame das **atas do CTA** da Escola de Engenharia.

Na ata de 22 de abril de 1940, o conselho reclama de um professor que modificou a ordem da matéria de seu programa, visto que "*a nenhum professor cabe o direito de fazer tais alterações sem autorização dos órgãos competentes da escola, muito embora hajam razões ponderáveis*". (UPA, Escola de Engenharia, 1935-45a)

Outros assuntos também refletem a opção pela formalização como via para a centralização: ofício do reitor cumprimentando pelo exame realizado pelo CTA sobre o programa das respectivas cadeiras; apresentações dos programas das cadeiras pelos catedráticos; exame mensal do acompanhamento da execução dos programas via caderneta da disciplina. Outros aspectos apontam na mesma direção: resolução da avaliação do aluno através do peso relativo das diversas provas; uniformização de um caderno de chamada; número de exercícios por disciplina e datas dos mesmos; solicitação de entre-

ga de notas pelos professores; liberação de disciplinas; prorrogação de prazo de entrega de trabalhos finais e número de horas-aula semanais; apresentação de programas e designação de professores para a comissão das provas parciais. Todos esses assuntos constituem, basicamente, formas de ensino.

Chamaram-nos atenção alguns casos de solicitação de revisão de provas com a alteração dos conceitos: a partir de 1939 as atas relatam sistematicamente as avaliações das cadeiras feitas com base no exame das cadernetas e relatórios dos professores. Nessas atas os programas de ensino são descritos na base de sua comparação com o programa oficial, e é de ressaltar-se o grande número de avaliações elogiosas. Mesmo quando a avaliação decide pela alteração do conteúdo ou sua troca no tempo, no final há uma "benção geral".

Nos materiais analisados não encontramos punição a professores. Assim, conclui-se que, apesar da **fiscalização**, aparentemente maior do que nos períodos anteriores, esta **prende-se à palavra do professor e concede a ele**, na sua atividade diária, **liberdade para desenvolver o programa oficial e em alguns casos modificá-lo**.

A importância desse fato pode ser melhor avaliada quando constatamos que a legislação federal de 1931 mantém a cátedra e toda a sua força. Na exposição de motivos da referida legislação, é ressaltada a importância da figura do professor, pois as lacunas do ensino brasileiro eram exatamente atribuídas ao corpo docente e ao regime escolar. (BRASIL, 1931c. p. 108)

No caso do corpo docente, a figura máxima era a do **professor catedrático**, "responsável pela eficiência do ensino de sua disciplina cabendo-lhe ainda promover e estimular pesquisas que



concorram para o progresso das ciências e para o desenvolvimento cultural da nação" (BRASIL, 1931b Art. 61). Pela reforma foram alteradas as formas de recrutamento: para ser alçado à categoria de catedrático, o concorrente deveria submeter-se a concurso<sup>30</sup> de provas e títulos, cujo resultado seria submetido à congregação.

A reforma também alterou a vitaliciedade, que só ocorreria após dez anos e com realização de concurso de títulos, onde outros profissionais também poderiam concorrer. A destituição do professor, prevista no decreto, ocorreria após ouvida uma comissão de professores eleitos pela congregação, com uma apuração favorável à destituição por 2/3 de seus membros e, com a sanção do CONSUN.

Além dos professores catedráticos, também integravam o corpo docente dos institutos os auxiliares de ensino, os docentes livres e, eventualmente, os professores contratados e outras categorias. A permanência do professor na classe dos auxiliares de ensino dependia do respectivo professor catedrático e de um concurso de provas e títulos à docência livre, ao qual todos os auxiliares deveriam submeter-se após dois anos de exercício. A docência livre, obrigatória em todas as faculdades, destinava-se a ampliar a capacidade didática dos institutos e a formar o corpo de professores.

<sup>30</sup> As provas incluíam defesa de tese, prova escrita, didática e prática ou experimental, a critério dos institutos. Uma comissão de cinco membros, dois escolhidos pela congregação e três externos à Faculdade e escolhidos pelo CTA, seria responsável pela seleção a ser submetida à Congregação.

Porém, apesar de recomendar, na exposição de motivos, a busca de uma melhor forma de seleção do cargo docente, através do aprimoramento do concurso, a legislação facultava à congregação preencher a vaga de catedráticos independentemente de concurso, desde que o candidato fosse profissional que tivesse realizado invento de alta relevância ou escrito obra doutrinária de excepcional valor.



A cada cinco anos a congregação fazia uma revisão dos quadros de docentes livres, destituindo-os ou não de acordo com a sua produção.

A força da cátedra é mantida e ampliada nas constituições de 1934 e 46, em aspectos como a vitalidade irremovibilidade e a liberdade da cátedra.

Em 1940, pelo Decreto Federal 6627 de 19/12, foram, aprovados os estatutos da Universidade de Porto Alegre (UPA), que a equiparavam às federais, e que vigoraram até a federalização em 1950 com a implantação de novos estatutos (1952).

A UPA apesar de constituir-se formalmente em universidade desde 1934, apenas nesta fase é reconhecida a sua inexistência real

*"... seja por contingências ligadas aos primeiros e ainda vacilantes tempos de uma instituição por completo desvinculada das tradições locais e brasileiras (o Brasil, no seu primeiro século de vida independente ignorava a vida universitária), seja por dificuldades financeiras, sejam por reflexos de uma época de pronunciadas conturbações para a nossa pátria e para o mundo ("Estado Novo", a Segunda Guerra Mundial, a queda do "Estado Novo", a reconstitucionalização do país), por alguns ou todos estes motivos, a verdade é que a Universidade ainda não tomara corpo, não se desenvolvera e não se animara o espírito que haveria de dar-lhe personalidade ...". (UNIVERSIDADE DO RS, 1964. p. 7-8)*

O estatuto da UPA centrava-se basicamente em questões administrativas (Tabela V). Era amplo e permitia flexibilidade às escolas e institutos que foram reunidos para fundar a Universidade de Porto Alegre. Na questão do ensino, *"as unidades de uma Universidade eram didaticamente independentes"*. (RUAS, 1976. p. 138)

Nesse período, embora existindo estatutos e regimentos norteadores a nível de universidade e a nível dos institutos



TABELA V

RITUAIS DE CLASSIFICAÇÃO DO ENSINO  
ESTATUTO, UPA  
1940

ESPECIFICAÇÃO		DOCENTES E OUTROS <sup>(1)</sup>	DISCENTES	ENSINO	REGIME
Título	Capítulo	Art.	Art.	Art.	Art.
I. Dos fins da Universidade		-	-	-	1
SUB TOTAL		-	-	-	1
II. Da Constituição da Universidade		-	-	-	2
SUB TOTAL		-	-	-	2
III. Do patrimônio da Universidade		-	-	-	4
SUB TOTAL		-	-	-	4
	I. Disposição Preliminar	-	-	-	1
	II. Da Reitoria	7	-	-	-
IV. Da administração da Universidade	III. Do Conselho Universitário	2	-	-	-
	IV. Da Assembléia Universitária	2	-	-	-
SUB TOTAL		11	-	-	1
V. Da administração dos Institutos		1	-	-	2
SUB TOTAL		1	-	-	2
VI. Disposições Gerais		3	-	1	4
SUB TOTAL		3	-	1	4
T O T A L		15	-	1	14

Fonte: UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL. Estatutos. Porto Alegre: Imprensa Universitária, 1949.

(1) Por estes estatutos esta categoria é composta por Reitor, Conselho Universitário e Assembléia Universitária.

e escolas, é a legislação maior - Estatuto das Universidades Brasileiras - que efetivamente ordena as instituições de ensino.

A legislação de 1940 - Estatutos da UPA - especificou mais ainda a sua dependência à legislação federal de ensino superior: as "Disposições Gerais" dispõem que a organização didática, a constituição e o recrutamento do corpo docente, a admissão aos cursos universitários, a habilitação nestes cursos e outros itens seriam regidos pela legislação federal. (UPA, 1940. art. 23)

Pela Constituição Estadual de 1947 a Universidade de Porto Alegre teve seu nome alterado para Universidade do Rio Grande do Sul, o que possibilitava a reunião dos institutos de ensino superior situados no Estado. A legislação referente à questão do ensino, contudo, não sofreu alteração.

Em síntese, nesse período, a formalização, a centralização e a uniformização foram exacerbados (FÁVERO, 1980). Isso porque a autonomia concedida às Universidades era relativa: os programas e métodos de ensino deveriam ter como modelo a Universidade do Rio de Janeiro; o catedrático teve seu poder limitado por novas formas de seleção, permanência e exoneração; a liberdade de cátedra foi extinta pela constituição de 1937.

Contudo, apesar de as universidades estarem regidas por um estatuto autoritário, reflexo da postura política que se exacerbou com a implantação do Estado Novo, o exame do comportamento das universidades, como atas do CTA, não revela a exacerbação do controle nas questões substantivas. O controle se detém muito mais nas questões formais. O que há é silêncio nas decisões do ensino, o que nos leva a concluir pela existência do poder do



professor (catedrático) em tais questões.

### 3.2.2 - ESTATUTO DA AMPLIAÇÃO DA AUTONOMIA, E CONSOLIDAÇÃO DA FORMALIZAÇÃO E DA LIBERDADE ACADÊMICA

As legislações universitárias desta fase são refletoras da democratização política e econômica vigente na nação brasileira, pois a queda do Estado Novo arrastou consigo a política educacional autoritária, construída paulatinamente desde 1931. (CUNHA, 1980, p. 13)

A nível econômico, consolidou-se o processo de industrialização, através da política de substituição das importações, já agora de bens intermediários e de capital. Essa política é acompanhada por um processo de urbanização sociopática (a partir de 40), pela monopolização e intervenção do Estado na economia e, a partir de 55, o modelo econômico é marcado pelo grande afluxo de capital estrangeiro, o que acirra o processo de monopolização.

Tal conjuntura, a nível educacional, propicia uma mudança nos canais de ascensão social. Até a década de 50, a ascensão ocorria através da *"reprodução do pequeno capital"* e/ou abertura de um negócio. Após esta data, abrem-se canais no *"topo das burocracias públicas e privadas"*, onde diplomas escolares passam a constituir-se em critério para a posse do cargo (CUNHA, 1980). Assim, os cursos superiores passam a ser buscados como forma de ascensão social.

Na URGs, a abertura democrática refletiu-se nos estatutos de 1952, que legislou baseada na lei federal nº 1254 de 4/12/1950, que federalizou a Universidade, caracterizando-a como entidade autárquica educacional, e assegurando-lhe autonomia adminis-

trativa, financeira, didática e disciplinar.

Mesmo que tais estatutos reflitam um clima de democracia, a sua análise (Tabela VI) sinaliza a coexistência da formalização com a liberdade acadêmica, tendência detectada desde a gênese do ensino superior. Constatamos que a maioria dos artigos refere-se à categoria "docentes e outros", seguidos dos que tratam do "regime" da universidade. Especificamente, em relação ao "ensino", os artigos que visam a ordená-lo são novamente bastante amplos. O capítulo II - da organização didática - determina a busca de um duplo objetivo: ministrar ensino eficiente e estimular o espírito de investigação original, através do *"empenho máximo dos institutos universitários pela seleção de um corpo docente que ofereça largas garantias de devotamento ao magistério ... elevada cultura, capacidade didática e altos predicados morais ..."* (URGS, 1955. Art. 28,29)

A existência da liberdade acadêmica também pode ser vislumbrada no fato de os Estatutos - a par de serem amplos e pouco numerosos os artigos que legislam sobre o ensino transferiam as decisões às faculdades e aos institutos. Eles prevêem que serão *"fixados nos regimentos universitários a organização e seriação dos cursos, os métodos de demonstrações práticas ou exposição doutrinária ... e quaisquer outros aspectos do regime didático"*. (URGS, 1955. Art. 30)

Assim, apesar de manter a mesma estrutura da legislação federal de 1931, pólo norteador das universidades, podemos afirmar que o estatuto em estudo, no tocante à parte didática, é mais liberal, demonstrando uma menor ingerência do Estado sobre a URGS. Por exemplo, em relação ao CTA, ele não só elimina a necessidade da aprovação ministerial para os professores catedráticos aprovados pela congregação, mas também determina a participação, como membro do



TABELA VI  
RITUAIS DE CLASSIFICAÇÃO DO ENSINO  
ESTATUTO, UFRGS  
1952

ESPECIFICAÇÃO		DOCENTES E OUTROS(1)	ALUNOS	ENSINO	REGIME
Título	Capítulo	Art.	Art.	Art.	Art.
I. Da Universidade e seus fins		-	-	-	3
SUB TOTAL		-	-	-	3
II. Da Constituição da Universidade		1	-	-	2
SUB TOTAL		1	-	-	2
III. Da Administração Universitária	I. Dos órgãos da administração universitária	-	-	-	1
	II. Da Assembleia Universitária	3	-	-	-
	III. Do Conselho Universitário	7	-	-	-
	IV. Da Reitoria	8	-	-	-
SUB TOTAL	4	18	-	-	2
IV. Das atividades universitárias	I. Da organização dos trabalhos Universitários	-	-	1	-
	II. Da organização didática	-	-	3	-
	Secção I				
	Dos Cursos	2	1	-	4
	Secção II				
	Da habilitação e promoção nos cursos universitários	-	-	-	1
	Secção III				
	Dos diplomas e das dignidades universitárias	-	-	-	1
	III. Dos trabalhos de pesquisa e técnico-científico	1	-	1	-
SUB TOTAL	3	3	1	5	6
V. Da administração das unidades universitárias	I. Da administração geral e especial	-	-	-	1
	II. Da administração das escolas e faculdades	1	-	-	-
	Secção I				
	Da Congregação	1	-	-	-
	Secção II				
	Do Conselho técnico-administrativo	1	-	-	-
	Secção III				
	Da Diretoria	3	-	-	-
	III. Da administração dos Institutos e serviços técnico-científicos	1	-	-	-
SUB TOTAL	3	7	-	-	1
VI. Do patrimônio, dos recursos e do regime financeiro	I. Do patrimônio	2	-	-	2
	II. Dos recursos	-	-	-	1
	III. Do regime financeiro	7	-	-	5
SUB TOTAL	3	9	-	-	8
VII. Do pessoal	I. Das categorias do pessoal e de seus quadros	1	-	-	-
	II. Do pessoal docente	15	-	-	-
	III. Do pessoal administrativo e auxiliar	-	-	-	1
SUB TOTAL	3	16	-	-	1
VIII. Do regime disciplinar		-	-	-	2
SUB TOTAL	-	-	-	-	2
IX. Da vida social Universitária	I. Das associações	2	3	-	2
	II. Da assistência aos estudantes	1	2	-	-
	III. Das bolsas de viagens e de estudos	1	-	-	-
SUB TOTAL	3	4	5	-	2
X. Das disposições gerais e transitórias		3	-	1	2
SUB TOTAL		3	-	1	2
TOTAL	17	61	6	6	39

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Estatuto. Porto Alegre: Imprensa Universitária, 1955.

(1) Compõem esta categoria, além dos professores, o Conselho Universitário, a Assembleia Universitária, o Reitor, a Congregação e o Diretor das faculdades ou institutos.

órgão, do presidente do diretório acadêmico (URGS, 1955. Art.45). Também delega poder às unidades universitárias para legislarem sobre as atribuições do diretor, sobre o CTA e sobre as possíveis relações entre os componentes da estrutura acadêmica-administrativa, as quais, na fase inicial deste período e durante quinze anos, tinha como modelo a Universidade do Rio de Janeiro.

Tal ampliação de autonomia reflete o momento político de redemocratização da nação brasileira, com eleições diretas para presidente da república, com congresso atuante. Apesar da proposta de fiscalização do trabalho do professor diretamente pelo CTA, no exame das fontes de ocorrência, a autonomia que perpassa a nação brasileira é sentida: o CTA da Escola de Engenharia, por exemplo, que na fase de transição realizava controle sobre o processo de ensino, começa a declinar. No ano de 1945 realizaram-se somente cinco reuniões. E no exame de suas atas, no tocante às questões de ensino, só constam questões como aprovação de programas sem maiores comentários, transferência de alunos, proposição de aumento do número de pontos de uma cadeira, financiamento de exames de alunos, data de exames vestibulares, fixação do número de vagas para uma aula, entre outros. (UPA, Escola de Engenharia. 1944-1947)

Porém, apesar desta abertura, a cátedra é preservada, e respeitada. O documento anterior (1931) propunha-se limitar o poder do catedrático através de controle do processo de seleção e através da reestruturação da carreira. Neste estatuto, contudo, mantêm quase intactas as prerrogativas do professor catedrático e se abre, novamente, espaço para os institutos locais, na medida em que caberia às escolas e faculdades legislar sobre e dirigir os concursos de seus professores catedráticos. Recorde



aqui que, pela constituição de 1937, a liberdade da cátedra foi abolida, tendo ela, contudo, retornado com a Constituição de 1946.

Dentro do espírito de federalização, as decisões sobre grande parte das questões de organização e funcionamento dos cursos são alocados à faculdade: o Decreto 36057 de 16/8/54, atribui ao CONSUN a aprovação dos regimentos elaborados pelas congregações (DINIZ, 1960. p. 193). Assim, examinamos o Regimento da Escola de Engenharia (1955). Tal normativa referenda o Estatuto das Universidades Brasileiras. Logo, nas questões do ensino, as instâncias existentes incluem: a congregação, CTA e os professores.

A Congregação, o órgão superior da direção administrativa e a didática da Escola, era responsável pela aprovação dos programas e por outras questões de ensino, desde que não desrespeitassem o Estatuto das Universidades Brasileiras.

No exame de atas da congregação da Faculdade de Direito reafirmamos o verificado anteriormente. A questão pedagógica, a nível do conteúdo e método, é praticamente intocada, porém, a ebulição de outras questões faz-se presente (UPA, Faculdade de Direito, 1932-1953). Os principais tópicos de atas da congregação dessa faculdade estão arrolados no Anexo 8.7.

Pelo Regimento da Escola de Engenharia, além da congregação, cujas atas deste período não foram localizadas, faz-se presente o CTA responsável pela emissão de parecer sobre qualquer assunto de ordem didática encaminhado à congregação e que auxilia "o diretor, com a cooperação dos Presidentes de Departamentos, na fiscalização de ensino teórico e prático, assistindo aulas e trabalhos escolares, verificando no fim dos períodos letivos se foram executados os programas". (URGS, 1955. Art. 265, 18)

Ao **professor catedrático** a quem cabia desenvolver o programa oficial com a colaboração de outros elementos do corpo do<sub>u</sub>cente, tendo a responsabilidade *"pela eficiência do ensino de sua cadeira, cabendo-lhe ainda promover e estimular pesquisas que concorram para o progresso da ciência e da técnica"*. (URGS, 1955. Art. 186)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) não alterou as disposições às questões de ensino vigentes desde a implantação do estatuto da URGS de 1952. Ela legisla em grandes li<sub>n</sub>has sobre o assunto, restringindo-se a determinar que a fixação dos currículos mínimos e da duração dos cursos caberia ao CFE, e mantendo a hierarquia docente com a figura do catedrático. No que se refere às decisões do ensino, determinava que o programa de cada disciplina, sob forma de plano de ensino será organizado pelo respectivo professor e aprovado pela congregação.

A LDB delega às universidades a normatização sobre con<sub>u</sub>rsos, distribuição dos docentes segundo o tipo de disciplinas e cursos a serem atendidos, pois entende que *"aos estatutos desta (a universidade) é que cabe desenvolver o assunto, atendendo as peculiaridades de cada órgão e com a necessária fidelidade aos padrões internacionais e nacionais do ensino universitário"*. (BRASIL, 1961. Razão do Veto do Art. 75, 84c)

A nível de política educacional superior, constituiu o período de 1945-64 uma fase de construção do próximo período que se instaura com a reforma universitária de 1968. Isso porque, na fase de redemocratização da sociedade brasileira, a modernização do en<sub>u</sub>sino superior já se processava, modernização essa que foi desvenda<sub>u</sub>da pōs-68 e se caracteriza pela busca da formação da força de trabalho de nível universitário com vistas a, de um lado, atender o



capital monopolista e, por outro lado, a aplacar os anseios de mobilidade social das camadas médias. Para CUNHA (1980), a modernização não era *"tão nítida, mascarada que estava pelo populismo, pelo nacionalismo e pelo desenvolvimentismo"*. (p. 12)

Em síntese, o período em que a universidade está no cerne do ensino superior brasileiro conserva a coexistência da formalização com a liberdade acadêmica, plantada já na gênese daquela, quando da criação dos cursos superiores isolados. Mesmo que o período em estudo se caracterize por um menor número de normatizações, um menor número de artigos, uma linguagem menos especificadora e detalhista do que o período anterior, com a instalação do status universitário ocorreu a diversificação da estrutura e o aumento dos níveis decisórios inerentes à unidade universitária.

Por outro lado, este período também apresenta dois momentos característicos: o primeiro deles refere-se à transição para a estrutura universitária, período em que o regime político do Estado Novo determinava a centralização a nível formal e a obrigatoriedade de cópia de modelos universitários. O segundo momento consolida a coexistência da formalização, com a liberdade acadêmica e acompanha o processo de redemocratização, com a conseqüente concessão da ampliação de autonomia, especialmente didática, às universidades. Porém, em ambos os momentos, as decisões de ensino, mesmo quando cópias de modelos (1931-1952), dão-se primordialmente a nível de cursos e a nível das relações entre a estrutura de ensino do curso com os professores.

Assim, nesse período ocorre, de um lado, o fortalecimento do poder do professor - as constituições de 34 e de 46 possibilitam a liberdade de cátedra, que cai em 37 - e, de outro, o aumento da complexidade da estrutura universitária - Reitor, CONSUN ,

Diretor, Congregação, CTA. Entretanto, tal complexidade não implica diminuição da liberdade do professor em sala de aula, da mesma forma o poder do professor não interfere na estrutura da universidade, pois acima do ideal universitário está a imponência dos cursos constitutivos da universidade.

A normatização desse período possibilita esta forma de relação, porque as questões substantivas do ensino são bastante amplas e quase não são tratadas e, quando são, transferem aos cursos o poder da especificações.

Logo, quando a Universidade está no cerne do ensino superior brasileiro, a coexistência da formalização com a liberdade acadêmica se fez presente e se consolida.

### **3.3 - REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: Departamentos e Instâncias Acadêmicas no cerne da coexistência da formalização com a liberdade acadêmica**

Os períodos precedentes, um dos quais corresponde ao dos cursos superiores isolados e outro ao da criação da universidade, têm em comum, a égide do curso. Cada curso possuía uma organização própria, mesmo quando em obediência a normativas federais. O período que analisaremos<sup>31</sup> propõe-se desmanchar tal centro de atenções. Os cursos cedem lugar a um todo orgânico - a universidade -,

<sup>31</sup> O critério de seleção de materiais normativos foi o mesmo das fases anteriores. Para o Brasil como um todo, foi analisado prioritariamente o Decreto-Lei 5540, que legisla sobre a reforma universitária. Para a UFRGS, foram analisados seu Estatuto e Regimento Geral. Já a seleção das fontes de ocorrência foi alterada. Não precisávamos mais recorrer à memória histórica, como atas e outros registros, pois tínhamos o material vivo representado pelas entrevistas especialmente realizadas para a fase do "ensino hoje". Ouvimos professores com docência em sala de aula e professores partícipes dos colegiados acadêmicos.



onde as células estruturadoras do ensino ao nível do discurso oficial são os departamentos acadêmicos.

A fase tem seu início com a reforma universitária de 68 e estende-se até nossos dias, quando já está consolidada a imagem de uma universidade em crise: de um lado, o clima de discordância entre o ideal e o realizado tem provocado discussões em praticamente todos os níveis da sociedade; de outro, as tentativas de reformulação da reforma.<sup>32</sup>

### 3.3.1 - ESTATUTO DE 1972: a modernização como fundamento para a coexistência da formalização com a liberdade acadêmica

Em termos de normatizações, a reforma universitária começou a germinar com o parecer indicações nº 442/66 CESU, que inicia mais um ciclo dirigista da legislação do ensino superior (FRANCO, 1984), possibilitado a seguir pela Lei nº 5.540 de 28/11/68, que fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com os demais níveis de ensino, e pelas alterações na regulamentação desta lei através do Decreto-Lei nº 464 de 11/2/1969. Na UFRGS a reforma foi regulamentada em 1972, com a aprovação de seu Estatuto e Regimento Geral (RGU).

<sup>32</sup> Recordem-se aqui a política para o ensino superior (1985), o relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (1986) e outros estudos, como os elaborados pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Associação Nacional de Docentes Universitários e Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (ANDES/FASUBRA), Conselho Universitário (CONSUN) da UFRGS. Internamente, na UFRGS, alguns grupos iniciaram a discussão sobre o direito de posse de elaboração de novos estatutos (1989).

Estas normatizações refletem o contexto sócio-político-econômico da nação brasileira, onde o desenvolvimento com base na industrialização e na internacionalização da economia caracteriza o processo de modernização da sociedade.

A imbricação entre a política sócio-econômica e a educacional fica clara na exposição de motivos da lei que trata da reforma universitária, que declara ser uma de suas principais metas a racionalização das atividades universitárias, de forma a dar-lhes maior eficiência e produtividade (RELATÓRIO GTRU, 1968. p. 125), características das atividades empresariais.

Como já analisamos anteriormente, esse período teve sua gestação ainda na fase populista, quando uma crise no modelo econômico de substituição das importações adotado no Brasil pós 30, coexistia com os anseios da classe média de subirem socialmente via educação. O declínio do processo econômico acoplado à democratização política propiciou a eclosão de um clima de discussão sobre os rumos do desenvolvimento da sociedade brasileira. Acompanha tal movimento o questionamento da universidade e o anseio de uma reforma universitária, que geraram propostas de universidade diferenciadas, entre as quais destacam-se a da Universidade de Brasília, a da UEE e a determinada pela LDB.

Com a instauração do Regime Militar de 64, as discussões universitárias de cunho político cederam lugar às de um cunho técnico: Plano ATCON, acordos MEC-USAID e relatório Meira Mattos.

Em 1968 a RU é promulgada, nela dominando o conteúdo técnico em vez do político, embora algumas pretensões geradas pelo clima efervescente dos anos 60, tenham nela obtido abrigo (VIEIRA, 1982), pois "a importação de modelos estrangeiros, sem o con -



*trapeso da discussão na comunidade acadêmica brasileira reduziu a questão da reforma universitária ao âmbito organizacional e administrativo".(OLIVEN, 1985. p. 9)*

FÉLIX (1986), ao estudar a administração escolar no Brasil pós 68, reconhece nela o objetivo de tornar o sistema escolar uma organização burocrática, permitindo um controle maior do Estado sobre a Educação, remetendo-a para o modelo econômico moderno e desvirtuando-a como atividade humana, na medida em que o critério de avaliação era o da produtividade, tal qual empresa capitalista.

A reforma universitária foi profunda. Ela legislava para o ensino superior com base nas universidades, instituindo a ampliação de suas funções para ensino, pesquisa e extensão, e criando os departamentos aliados a um complexo sistema organizacional, caracterizado, de um lado, pelo sistema administrativo e, de outro, pelo acadêmico.

Em termos de currículo, introduziu a flexibilidade curricular, a semestralidade, o sistema de créditos, porém manteve nas mãos do Estado (CFE) a obediência a um currículo mínimo e a determinação da duração do curso. Em âmbito mais geral, a centralização também ocorreu pela obrigatoriedade de aprovação dos estatutos pelo Conselho Federal de Educação (CFE), apesar da proclamada autonomia didática-científica, disciplinar, administrativa e financeira.

A nível do docente, o regime autoritário militar aboliu a cátedra e o conseqüente "enfeudamento do saber" -, transformando o cargo de professor catedrático no patamar final de carreira docente, e alocou os docentes em departamentos e não mais em cursos. Procurou implantar a indissociabilidade ensino/pesquisa, pe

qual o professor deve transmitir o saber adquirido e criar o saber novo; a carreira do professor passou a ligar-se a graus e títulos acadêmicos; criou o regime de trabalho de dedicação exclusiva à universidade, pelo qual os professores passariam a ser membros efetivos da "comunidade pensante"; e vinculou ao regime trabalhista os professores admitidos por contrato de trabalho. Assim, extirpava-se a cátedra e a sua representação de universidade elitista, pois num contexto social de universidade de massa, de ensino superior como canal de ascensão social, tal anacronismo não era mais possível de perdurar.

A UFRGS pela reforma, ficou composta (1º semestre de 1990) de 24 unidades (Institutos, Faculdades, Escolas) e 79 Departamentos representando 4 áreas de conhecimento. Existem atualmente 61 cursos de pós-graduação (28% de doutorado) e 44 de graduação, um total de 18.577 alunos, dos quais 87% na graduação.

O ensino superior (os dados correspondem ao 1º semestre de 1990) tem apoio burocrático-administrativo de 3.418 funcionários, ocupa uma área de 362.631 m<sup>2</sup> dividida em três campi, um centro olímpico e algumas unidades dispersas. A atividade docente é realizada por 2.483 professores, dos quais 8,5% estão afastados para a realização de pós-graduação. A maioria é adjunto (53%); com regime de trabalho de dedicação exclusiva (53%) ou de 20 horas semanais (31%); e tem titulação de graduação e/ou especialização (45%). Professores com doutorado somam 23%.

A capacidade docente declarada da UFRGS (somatório do número de horas de trabalho) é de 50.933, dedicadas preferencialmente ao ensino (43%, dos quais 35% na graduação), à pesquisa (28%) e a outras atividades, como chefias e coordenações (25%).



O ensino de graduação oferece 3.148 vagas, concentradas em sua maioria na área III, a de Filosofia e Ciências do Homem (47%). Entretanto, 16.231 alunos estão matriculados (50%) na área da Tecnologia e Ciências Exatas, seguidos pelas áreas de Ciências Biológicas e de Filosofia e Ciências do Homem (aproximadamente 20% em cada área). A área de Letras e Artes congrega 10% dos alunos.

Aos matriculados são ofertadas 3.290 turmas, das quais são ocupadas 3.140, ou seja, 5% das propostas (150 turmas) não são aceitas. Em termos de horas-aula, 1.015 horas-aula não foram aproveitadas, das quais 15% na área IV.

No tocante às vagas, a taxa de ocupação é de 82%. Acrescemos aos 18% de vagas não aproveitadas o alto índice de conceitos E (reprovação por faltas) verificado. Em 89/2, 17% das vagas oferecidas obtiveram o conceito E, equivalendo a 12.157 vagas. Logo, se somarmos a taxa de não aproveitamento de vagas (18%) à dos conceitos E (17%), perfazemos 35% das vagas ofertadas que não são aproveitadas.

Por outro lado, 37% dos alunos se matriculam no máximo em até três disciplinas por semestre. Se aumentarmos para quatro o número de disciplinas, envolveremos a maioria dos alunos de graduação (53%).

O abandono médio é de 5% dos matriculados, o que equivaleu, no primeiro semestre de 89, a 811 alunos. A taxa de abandono predomina na área I (50%), seguida da área III, porém é variável de curso para curso; na Filosofia é de 13%, na Odontologia e na Medicina é de 1%.

Na área I, concentra-se a maioria dos alunos matri-

culados, de oferta de disciplinas e de abandonos. É também nesta área que se registra o maior número de diplomados (40% do total da UFRGS). No geral da universidade, em 89/1, diplomaram-se 720 estudantes, número que equivale ao de abandonos registrados no semestre.

Comparando os dados de 1974 aos de 1990 - relembre-se aqui a RU foi implantada em nossa universidade em 1972. (UFRGS. PROPLAN. DIU, 1988, 89, 90). Constatamos que a quantidade e a diversidade de cursos oferecidos, o número de vagas (aumento de 6,5%), a média de abandonos (5%), a taxa de ocupação de vagas e o percentual de conceitos E (crescimento de 4%), mantiveram-se praticamente sem alterações. Isto nos leva a afirmar que **durante esse período de quase vinte anos o ensino de graduação na universidade se produziu num quadro praticamente inalterado, com grandes discordâncias entre a racionalização proposta e o ensino realizado.**

Essa situação problemática se apóia numa complexa mailha de interrelações, que vincula o professor a inúmeras autoridades e funções. A existência dessa multiplicidade de cargos e a atomização das chefias contribui para que a "grande maioria dos docentes permanecesse num limbo com a mudança trazida pela reforma ... Toda esta teia de relações, com hierarquias concorrentes e superpostas diferenciadas em razão da matéria, certamente gerou e gera confusão no sistema" (UFRGS. PROPLAN, DIU, 1979. p. 34), dificultando a realização do fazer pedagógico. Isso porque a UFRGS, como as outras universidades, foi pressionada a nível interno para a criação de dispositivos que buscassem a racionalidade técnico-científica e a dilapidação do clientelismo acadêmico. (CUNHA, 1988a.p. 106)

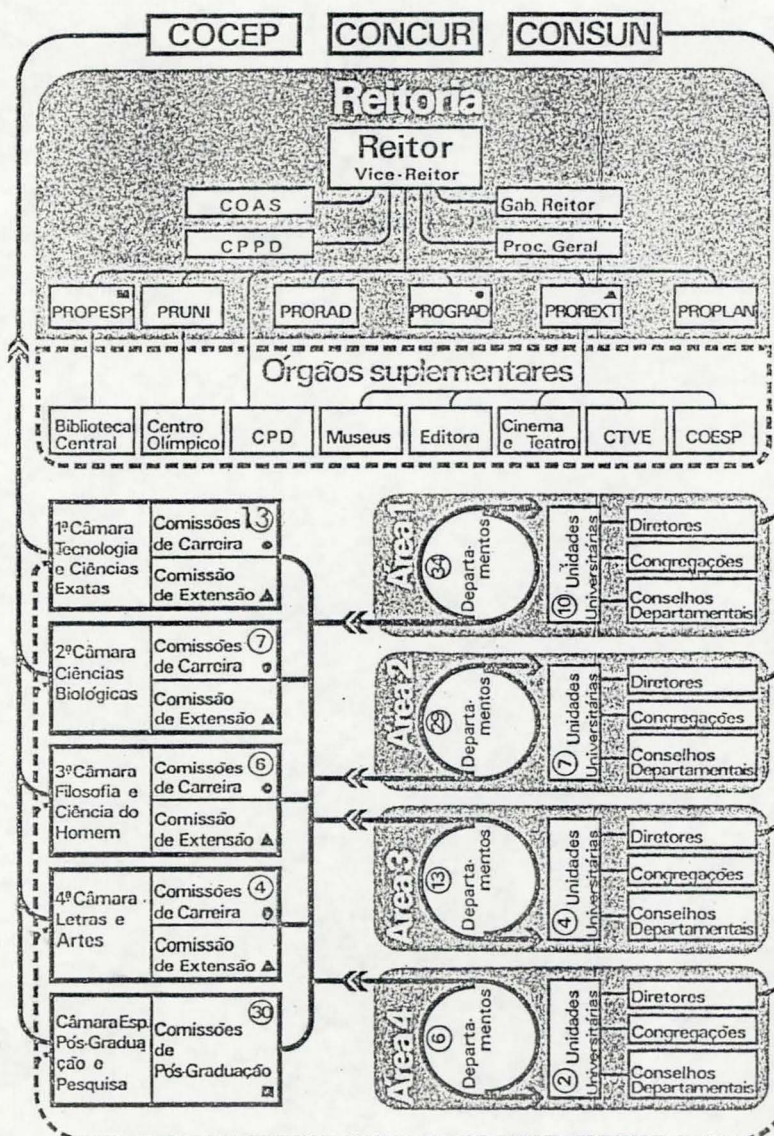


A reforma concretizou-se numa estrutura bifurcada em estruturas paralelas - administrativa e acadêmica (Fig. 1) -, teoricamente em perfeita sintonia, pois "*caberá aos departamentos a responsabilidade de ministrar cursos, cujo planejamento e coordenação competem às Comissões de Carreira ...*" (UFRGS, 1985 a. Art. 111). Em termos concretos, cada curso de graduação é planejado e coordenado por uma COMCAR constituída de professores que representam departamentos.

A produção de ensino de graduação, especificamente a nível da estrutura acadêmica, concretiza-se em duas instâncias, uma referente ao professor em sala de aula e a outra referente aos colegiados acadêmicos<sup>33</sup>. A instância dos **colegiados acadêmicos**, por sua vez, se subdivide em dois níveis hierárquicos: nível a administração superior - Conselho de Coordenação de Ensino e Pesquisa (COCEP) com suas câmaras; e o nível da Coordenação didática - Comissões de Carreira (COMCARes).

As instâncias acadêmicas estão interrelacionadas por um princípio de democracia representativa (Fig. 2), segundo o qual a partir do total de professores da universidade, são escolhidos nos departamentos os representantes que atuarão junto à Comissão de Carreira (COMCAR) respectiva e, já então, na instância colegiada, entre os componentes da COMCAR são eleitos os coordenadores de Comissões de Carreira, que, reunidos por áreas de conhecimento, automaticamente passam a constituir as Câmaras de conhecimento.

<sup>33</sup> Também constituem colegiados acadêmicos as Comissões de Extensão e a Câmara Especial do COCEP, que aqui não mereceram estudo por não estarem diretamente ligados ao objeto em exame. Dados retirados do ESTATUTO/REGIMENTO GERAL DA UFRGS, 1985.



### Convenções:

- 3 Comissões de Carreira, relacionadas com a Graduação (PROGRAD)
- ▲ Comissões de Extensão, relacionadas com a Extensão (PROEXT)
- Comissões de Pós-Graduação, relacionadas com a Pós-Graduação (PROESP)
- Nº Número de Comissões, Departamentos e Unidades Universitárias
- Presidentes das Câmaras

FIG. 1 - ORGANOGAMA DA UFRGS

1990



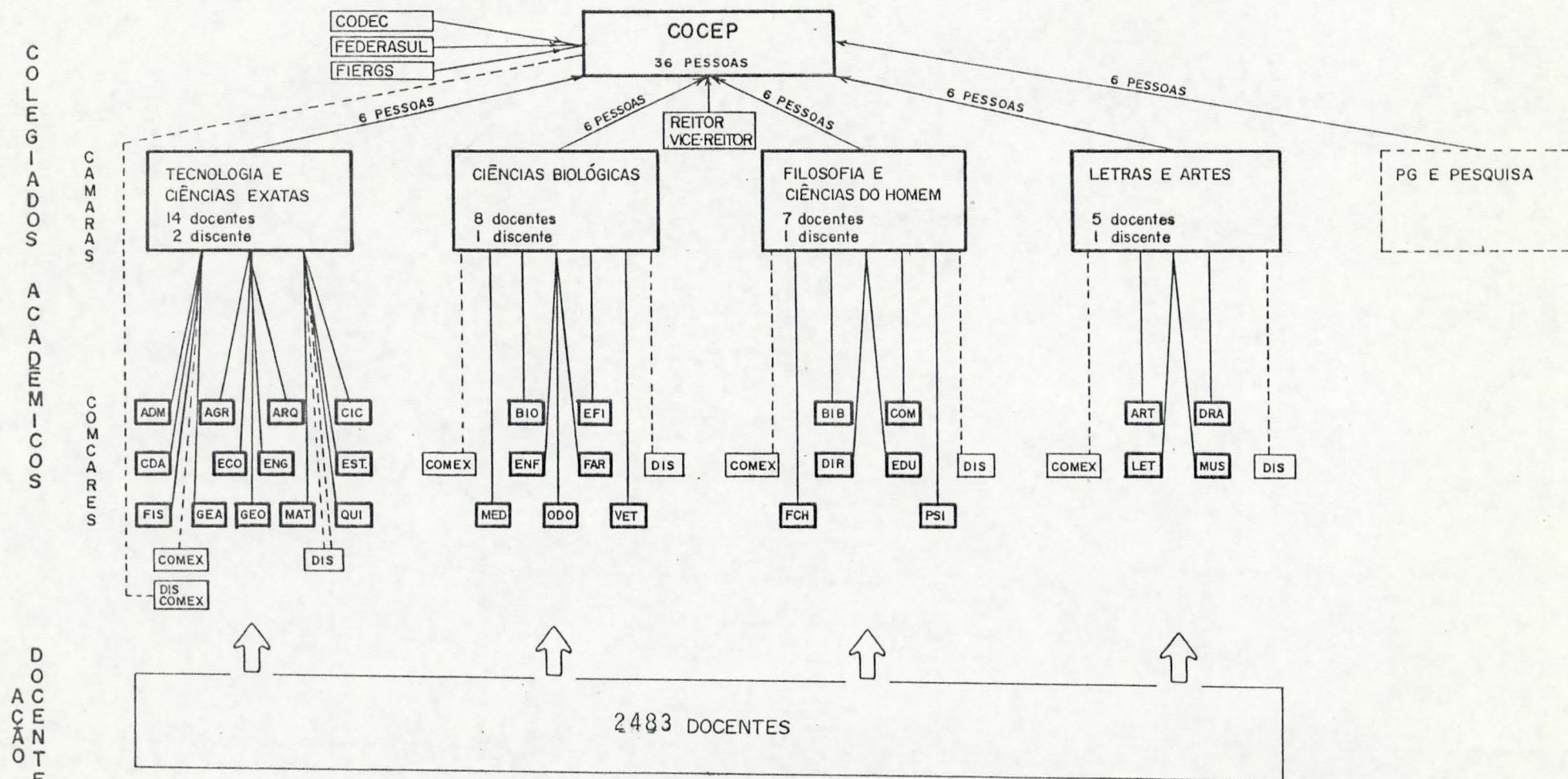


FIG. 2 - INSTÂNCIAS DO ENSINO DE GRADUAÇÃO, UFRGS, 1990  
(PERSPECTIVA ACADEMICA)

Acima desse patamar situa-se o **COCEP**, nível mais alto do complexo sistema acadêmico da UFRGS. O COCEP tem algumas de suas vagas preenchidas por componentes de patamares inferiores, pois cada câmara envia para compô-lo o seu presidente e mais quatro professores. Ao lado desses professores, outras pessoas são indicadas ou eleitas para o COCEP. Em todos os patamares dessa estrutura está prevista a participação discente.

O COCEP, atualmente composto por 36 pessoas<sup>34</sup>, é um dos órgãos de supervisão didática do ensino e da pesquisa. Tem função normativa, deliberativa e consultiva, e é soberano em suas decisões, das mesmas cabendo somente recurso de nulidade para o Conselho Universitário. (UFRGS, 1985a. Art. 41)

O COCEP se divide em cinco Câmaras, quatro ordinárias, referentes às áreas fundamentais do conhecimento, e uma especial, referente à pós-graduação e à pesquisa. A primeira Câmara é a de Ciências Exatas e Tecnologia; a segunda é a de Ciências Biológicas; a terceira é a de Filosofia e Ciências do Homem, e a quarta refere-se a Letras e Artes.

Cabe às Câmaras Ordinárias<sup>35</sup> definir a política do

<sup>34</sup> O COCEP é composto por: Reitor (Presidente), Vice-Reitor, Presidentes das Câmaras Ordinárias (5), quatro Coordenadores de Comissão de Extensão, doze Coordenadores de Comissão de Carreira (três de cada área fundamental), quatro representantes da Câmara Especial da Pós-Graduação e da Pesquisa, seis representantes discentes e três representantes da Comunidade - FIERGS (Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul, FEDERASUL (Federação das Associações Associações do Rio Grande do Sul) e CQDEC (Conselho de Cultura).

<sup>35</sup> As Câmaras são constituídas pelos Coordenadores das Comissões de Carreira e de Extensão das respectivas áreas, e pela representação do corpo discente. Atualmente, as Câmaras congregam cinquenta e uma pessoas. Concentram-se na primeira Câmara treze COMCARs, na segunda, sete; na terceira, seis; e na quarta, quatro - num total de 30 Comissões de Carreira.



ensino e da pesquisa, fazendo a coordenação nas respectivas áreas (UFRGS, 1985a. Art. 44) através da criação, transformação ou supressão de cursos; do estabelecimento de normas gerais sobre a organização dos cursos; do exame de propostas departamentais e de COMCAREs referentes a alterações de disciplinas, currículos, créditos, efetivos docentes, das distribuição de bolsas e auxílios; da promoção de cursos de extensão e programas culturais, bem como do pronunciamento sobre qualquer assunto de natureza didática, inclusive a *"intervenção nos Departamentos e Comissões de Carreira, quando indispensável para assegurar a harmonia da coordenação didática"*. (UFRGS, 1985a .Art. 47, g)

Às Comissões de Carreira (COMCAREs) cabe acompanhar a execução dos cursos de graduação, sendo responsáveis pela organização e planejamento dos mesmos. Compete-lhes propor a organização curricular, o número de vagas oferecidas, a concessão de dispensa, adaptação e cancelamento de matrículas, análise de equivalência de disciplinas, bem como propor aos Departamentos os horários a oferecer semestralmente.

Porém, ao lado dessas funções mais amplas, as Comissões de Carreira têm poder para exercer a função controladora sobre os professores, na medida em que devem *"fiscalizar o desempenho do ensino das disciplinas que se incluam na organização curricular, opinar quanto aos processos de verificação de aproveitamento adotados nas disciplinas ... e estabelecer normas para o desempenho dos professores orientadores e designá-los"*. (UFRGS, 1985. Art. 99b. g ,d, e)

Em síntese, o modelo da RU adotado, com a criação de uma estrutura acadêmico-administrativa unitária para todos os segmentos da universidade, retira não só o ensino e suas decisões do

isolacionismo dos cursos, mas também o poder das mãos do professor catedrático. Pela reforma, os professores, alocados em departamentos, são considerados em condições semelhantes quanto à igualdade. Mesmo existindo carreira docente, ela não garante privilégios nas questões de ensino; garante, isto sim, cargos em colegiados administrativos.

Analisando especificamente o Estatuto da UFRGS (TABELA VII), constatamos que a normatização não foge às tendências anteriores, pois se limita a conceituar, estabelecendo atribuições aos diversos atores e níveis hierárquicos da complexa estrutura implantada.

Na primeira coluna da tabela, concentram-se 61% dos artigos de tal legislação. Aí são definidos os níveis hierárquicos, não somente de professores, congregação, reitor, etc, como nos estatutos anteriores, mas também os de COMCAREs, Câmaras Ordinárias, Câmara Especial, COCEP, CONSUN, CONCOR, Conselho Departamental e outros.

Na terceira coluna, conceituada como ensino, estão embutidos itens referentes a questões substantivas de conteúdo de ensino. Novamente, como nas legislações anteriores, elas são minoritárias e de abrangência ampla, permitindo flexibilidade no tocante ao pedagógico.

Na produção do ensino de graduação, por exemplo, cabe ao professor elaborar o plano, apresentá-lo ao departamento para aprovação, ouvindo o coordenador da COMCAR, que, juntamente com os membros deste colegiado, organiza o currículo. Há uma estrutura acadêmica, o departamento e o professor. Há questões não ditas em relação ao ensino.



TABELA VII

RITUAIS DE CLASSIFICAÇÃO DO ENSINO  
 ESTATUTO, UFRGS  
 1972

ESPECIFICAÇÃO		DOCENTES E OUTROS	DISCENTES	ENSINO	REGIME
Títulos	Capítulos	Art.	Art.	Art.	Art.
I. Da Universidade		-	-	2	1
SUB TOTAL		-	-	2	1
II. Da Estrutura da Universidade		-	-	-	1
	I. Dos Departamentos	5	-	-	-
	II. Dos Institutos Centrais	4	-	-	-
	III. Das Faculdades e Escolas	4	-	-	-
	IV. Dos Órgãos auxiliares das Unidades	5	-	-	1
	V. Dos Institutos Especiali- zados	4	-	1	-
	VI. Dos Órgãos suplementares	1	-	-	1
SUB TOTAL	6	23	-	1	3
III. Da administração das Unidades Universitárias		6	-	-	1
SUB TOTAL	-	6	-	-	1
IV. Da Administração Superior					
	I. Do Conselho Universitário	3	-	-	-
	II. Do Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa (CÓCEP)	9	-	1	1
	III. Da Reitoria	14	-	-	1
	IV. Do Conselho de Curadores	2	-	-	-
SUB TOTAL	4	28	-	1	2
V. Dos Órgãos de Coordenação Didática		2	-	1	1
SUB TOTAL	-	2	-	1	1
VI. Da Organização Didática					
	I. Dos Cursos	-	-	-	6
	II. Do Calendário Escolar	-	-	-	2
	III. Da Seleção e Orientação	2	-	-	1
	IV. Da Matrícula	-	1	-	2
	V. Da Transferência	-	2	-	1
	VI. Do Ensino e da Avaliação	-	-	-	1
SUB TOTAL	6	2	3	-	13
VII. Do patrimônio, Recursos e Regime Financeiro					
	I. Do Patrimônio	7	-	-	1
	II. Dos Recursos	1	-	-	-
	III. Do Regime Financeiro	5	-	-	4
SUB TOTAL	3	13	-	-	5
VIII. Do Regime do Pessoal					
	I. Do Pessoal Docente	13	-	-	-
	II. Do Pessoal Técnico-Científico	1	-	-	-
	III. Do Pessoal Administrativo	1	-	-	-
	IV. De Bolsas de Viagens e de Estudos	2	-	-	1
SUB TOTAL	4	17	-	-	1
IX. Do Regime Disciplinar		-	-	-	4
SUB TOTAL	-	-	-	-	4
X. Dos diplomas, Certificados e Títulos		-	-	-	4
SUB TOTAL	-	-	-	-	4
XI. Da vida universitária		-	1	-	2
SUB TOTAL	-	-	1	-	2
XII. Do Corpo Discente					
	I. Das Entidades Estudantis	-	5	-	-
	II. Das representações nos Órgãos	-	3	-	-
SUB TOTAL	2	-	8	-	-
II. Das disposições Gerais e Transitórias		12	-	-	12
SUB TOTAL	-	12	-	-	12
TOTAL	24	103	12	5	49

Apesar dessa amplitude, o estatuto, como alguns dos anteriores, reflete um contexto sócio-econômico característico de um regime centralizador, tendo presentes, como sinais dos anos sessenta, a eficiência e a racionalização inerentes ao processo de modernização. Os órgãos acadêmicos estão perfeitamente interrelacionados, e até o poder fiscalizador (COMCAR) sobre os professores está presente. A sincronia entre o acadêmico é determinada pelo predomínio de uma linguagem clara e objetiva.

De um modo geral, apesar da proposta democratizante corporificada nos colegiados, a forma autoritária como foi imposta, levou a RU a um processo de racionalização de recursos segundo o modelo de uma empresa capitalista.

O departamento foi esvaziado de suas funções no desenvolvimento do ensino superior brasileiro<sup>37</sup>: o modelo único de departamento, o surgimento da segmentação interna nas universidades com a expansão da pesquisa e da pós-graduação, seu dinamismo e preocupação com a atração dos professores mais qualificados, a perda da ingerência nos currículos dos cursos de graduação, a não autonomia financeira e infraestrutural para pesquisa fizeram *"com que as decisões a serem tomadas a nível de departamentos sejam mínimas"* (OLIVEN, 1985: p. 16), que se restringem à distribuição de tarefas rotineiras do ensino de graduação.

O esvaziamento acadêmico foi acompanhado de esvaziamento de poder. Restou-lhe, assim, o controle dos professores em termos de *"produtividade e do patrulhamento ideológico"* (OLIVEN, 1985 p. 17), impregnado de formalismo e do controle burocrático sem

<sup>37</sup> A esse respeito, leia-se OLIVEN, 1985, que faz uma análise da departamentalização do ensino superior.



consideração às peculiaridades substantivas do pedagógico. //

O mesmo predomínio administrativo concretizou-se no nível da estrutura acadêmica e é constatado quando da análise da reforma universitária. "Um sinal das disfunções geradas pelo atual arranjo estrutural da UFRGS é o excessivo tempo dispendido pelos colegiados de Cursos no processamento de atividades rotineiras, sím-ples e burocráticas, em detrimento dos assuntos mais substantivos e relevantes" (UFRGS.PROPLAN.DPI, 1979 . p. 65). Um levantamento dos assuntos tratados, revela que, 70% deles são adjetivos (transferências, readmissões e reingressos, dispensas por equivalências, cancelamentos e trancamentos de matrícula); apenas 16,5% são assuntos substantivos (matrícula, revalidação de currículos, diplomas, disciplinas) e outros, como horários, estágios, verificação de diplomas, etc., (13,5%).

Em síntese, o período que começou na RU de 1968 e estende-se até hoje, apesar de estar baseado em princípios democratizantes (abolição da cátedra, decisões colegiadas, participação do docente/discente em todos os níveis, democracia representativa, etc), possibilitou a criação de uma complexa estrutura universitária com princípios de racionalização/modernização que, mesmo usando uma linguagem objetiva, marcam o estatuto com rituais classificatórios e definidores. Por outro lado, possibilitou também a manutenção da liberdade do professor, já não mais garantida pelo poder de câte-dra, mas antes pela confusão implantada no sistema, de acordo com o qual, embora a "responsabilidade e atribuições sejam diferencia-das nos documentos legais, não são poucas as instâncias e ocasiões em que se verifica superposição de competências ou de iniciativas". (UFRGS, PROPLAN, DPI, 1979 . p. 64)

### 3.4 - COEXISTÊNCIA DA FORMALIZAÇÃO COM A LIBERDADE ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: a marca das legislações

A presença da formalização e da liberdade acadêmica marcam a produção do ensino superior brasileiro de graduação desde a sua gênese até os nossos dias. Nas inúmeras normatizações que guiaram a construção do ensino superior no país, via de regra, a formalização se expande em aprofundamento detalhístico nos aspectos adjetivos-burocráticos do ensino e a liberdade acadêmica, em superficialidade nebulosa nos aspectos substantivos do ensino.

Num primeiro período, relativo à **gênese** do ensino superior, os cursos são unidades isoladas de cunho profissionalizante que sofrem forte ingerência do Estado, inicialmente por via direta, e, após, via Diretor. No que concerne à ingerência sobre as decisões do ensino, constrói-se em uma linguagem bacharelesca o poder da cátedra. Mas ela é construída não com base na teoria clássica ou revisada da liberdade acadêmica, mas nos espaços para a liberdade docente que as normatizações permitiam.

Com a **estruturação** do ensino superior através da reunião de cursos isolados em universidades, a estrutura é diversificada criando-se novos níveis hierárquicos com a ampliação dos campos definidores do ensino e de rituais de classificação. Entretanto, apesar da criação formal das universidades, as decisões do ensino são, ainda, primordialmente, tomadas a nível de curso.

Nesse período as universidades adquirem autonomia didática e as ingerências do Estado sobre as instituições restringem-se à determinação dos currículos e da duração do curso.

Embora o número de normatizações aí produzidas seja menor do que na fase de nascimento do ensino superior e a linguagem



utilizada seja mais objetiva, a produção do ensino engendrada na coexistência entre a formalização e a liberdade acadêmica se faz presente com características comuns ao período anterior: especificações para as questões adjetivas e amplitude para as substantivas, ou seja, o dito para as adjetivas e o não dito para as substantivas.

A formalização é consolidada na complexidade da estrutura universitária, e a liberdade acadêmica é materializada no poder de cátedra.

Com a reestruturação do ensino superior brasileiro, ocorrida a partir de 1968, as universidades sofrem uma reforma que objetiva torná-las um todo orgânico, orientado para a modernização de acordo com princípios da eficiência e de racionalização e com base na democracia representativa. A estrutura atinge maior grau de complexibilidade, com múltiplos patamares interrelacionados, inclusive a nível do acadêmico. Ao mesmo tempo em que é criada uma teia infinita de funções, a cátedra é abolida, e a liberdade acadêmica se mantém, primordialmente, pela atomização das decisões e a conseqüente confusão gerada pela duplicidade de hierarquias.

Enquanto a formalização se multiplica em linguagem sempre objetiva para diferenciar funções, a liberdade acadêmica se constrói nos espaços e na amplitude dos ritos sobre o ensino.

Essa coexistência da formalização com a liberdade acadêmica atravessa o século XIX e estende-se ao século XX, sofrendo influências do contexto político-econômico, mantendo-se, porém, como marca na produção do ensino de graduação.

A íntima imbricação entre contexto e política educacional é desvelada, primordialmente, nos estatutos como um todo. As

questões relativas à faculdade, à congregação, ao CTA, aos departamentos, ao docentes, aos alunos, ao regime escolar, estão definidas com toda precisão por rituais de classificação, ou seja, estão fortemente institucionalizadas. São marcadas por definições que caracterizam a formalização e que buscam construir uma imagem de faculdade e posteriormente de universidade inatacável. (MEYER, ROWAN, 1980)

Entretanto, para as questões substantivas do ensino a imbricação é atenuada: aqui predomina um silêncio, um espaço de liberdade que pode dar margem a dubiedade de interpretações. A nebulosidade é maior ou menor conforme o regime político-econômico.

As determinações de como deve ser um professor, sua carreira, seus títulos e direitos são detalhadas, porém o pedagógico fica a critério do mestre sob hierarquias com funções amplas. Enfim, a liberdade do professor em sala de aula se faz presente. A liberdade acadêmica se mantém, com base na amplitude do que está dito e nas especificidades do que não está dito.

Em síntese, as normatizações reguladoras do ensino superior brasileiro projetam uma imagem de perfeita articulação no acadêmico, corporificada na coexistência da formalização com a liberdade acadêmica. Ou seja, o ensino de graduação é marcado pelo predomínio de inúmeras normatizações definidoras e certificadoras a nível do que é adjetivo, e pelo predomínio da nebulosidade e escassez de normatizações o nível do que é substantivo.

Em última análise, a ideia de uma universidade irrepreensível e eficiente é construída no desenrolar histórico das normatizações do ensino superior brasileiro, pela coexistência da



**formalização com a liberdade acadêmica.**

Por um lado, a universidade brasileira se fortifica na sua legitimidade como instituição concentradora de conhecimento e credenciadora das classes que abriga. Por outro lado, a produção do ensino de graduação, por estar alicerçada na relação entre a formalização e a liberdade acadêmica, abre espaços para que formas de resistência e de reelaboração da ação pedagógica emergjam.

#### 4 , SOBERANIA DA LIBERDADE ACADÊMICA: A VISÃO DE PROFESSORES PARTÍCIPES DOS COLEGIADOS ACADÊMICOS

Atualmente, o ensino de graduação da UFRGS, normatizado pela reforma universitária de 68, está organizado em duas instâncias acadêmicas: uma delas composta pelos colegiados acadêmicos e outra pelos professores com docência em sala de aula, ambas relacionadas pelo princípio de representatividade democrática, de professores e de alunos e, no patamar superior da primeira instância, ainda de membros da comunidade.

A produção do ensino de graduação está, portanto, intimamente relacionada a imbricação dos colegiados acadêmicos com a atuação do professor em sala de aula, visto que as instâncias são compostas por professores, que orientam sua prática pedagógica a partir de representações que eles elaboram em contacto com o real. Em última análise, são os professores membros dessas instâncias que concretizam o "ensino hoje".

Assim, o estudo da ação pedagógica através da representação de professores partícipes das instâncias acadêmicas é foco deste e do capítulo seguinte, compondo o que denominamos de "ensino hoje".

Neste capítulo, analisaremos as representações que professores partícipes da instância dos colegiados acadêmicos projetam sobre a produção do ensino na graduação. Esta análise, servirá, também, para subsidiar a compreensão da representação de professores com docência em sala de aula, que será investigada no capítulo sub



seqüente.

Uma das características marcantes do processo de análise foi a construção do objeto marcado por um constante ir e vir entre o todo e as partes, durante o desenrolar do estudo.

A análise partiu de focos temáticos referenciais ad vindos, principalmente, de pressupostos teórico-empíricos de MEYER, ROWAN (1980), e de posterior elaboração de MOROSINI (1988), com cerne na relação entre as instâncias acadêmicas. De tal construção é que se desdobraram, portanto, os focos temáticos referenciais de autoridade, do currículo e de avaliação do trabalho docente.

Na análise dos depoimentos de partícipes dos colegiados acadêmicos fortificaram-se esses focos temáticos possibilitando identificar /na produção da decisão do ensino,/ a predominância da liberdade acadêmica sobre os colegiados acadêmicos, o que implica um tênue acompanhamento da ação do professor pelos colegiados. Essa constatação levou-nos a avaliar as representações desses professores sobre a liberdade acadêmica no tocante a seu espectro e usufruto. Assim, primeiramente, examinamos a relação entre os colegiados acadêmicos e o professor em sala de aula e, como decorrência, examinamos a representação de partícipes sobre a liberdade acadêmica idealizada por eles e a efetivada na UFRGS pelos professores com docência em sala de aula.

Resumindo o que foi visto na parte final do capítulo anterior, os colegiados acadêmicos superiores da administração da Universidade são o COCEP - Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa (36 pessoas) e as Câmaras de Conhecimento (51 pessoas). A Coordenação didática dos cursos é realizada pelas Comissões de Carreira, num total de 227 pessoas, distribuídas em 30 COMCARes, con

centradas treze na área de Tecnologia e Ciências Exatas, sete na área de Ciências Biológicas, seis na área de Filosofia e Ciências do Homem e quatro na área de Letras e Artes. (QUADRO 4)

Desses colegiados selecionamos oito professores membros (QUADRO 5) para serem entrevistados, dois de cada área de conhecimento, a saber:

- quatro professores coordenadores de COMCAR e ocupantes da presidência de cada uma das câmaras de conhecimento do COCEP, por terem uma visão geral da estrutura acadêmica colegiada na medida em que são participantes natos de todos os níveis - COCEP, Câmaras de Conhecimento e COMCARes;

- quatro professores coordenadores de COMCAR: um de cada câmara, escolhidos pela data de criação do curso<sup>36</sup>, ou seja, enquanto curso de uma unidade universitária - Instituto, Faculdade ou Escola - criado antes da reforma universitária de 1968, no caso do curso coordenado pelo presidente de sua câmara ter sido criado após a reforma universitária ou vice-versa.

Por tal critério de seleção objetivamos captar uma possível interferência temporal-histórica na produção do "ensino hoje" através do estudo das representações de professores de cursos cria-

<sup>36</sup> Quando vários cursos atendiam ao critério e no caso do curso coordenado pelo Presidente de Câmara ter sido criado após a RU de 1968 demos preferência a Coordenadores de COMCAR, cujos cursos tivessem suas origens históricas no embrião da UFRGS. No caso de o curso coordenado pelo Presidente da Câmara ter sido criado antes da reforma universitária, demos preferência ao curso de caráter emergente na UFRGS, isto é, criado após a reforma de 68.

O fato de dois dos coordenadores de COMCAR selecionados, o de Ciências Biológicas e o de Música que também representaram sua câmara no COCEP, propiciou captar não só uma visão dos cursos por eles coordenados e dos da área a que estão ligados, mas também de toda a administração central do ensino.



## QUADRO 4

## CÂMARAS DO CONHECIMENTO E COMCARes

## ENSINO DE GRADUAÇÃO

UFRGS, 1990.

COMCAR	PROFESSORES (Nº)	PARTICIPAÇÃO COCEP	REPRES. DISC.(Nº)
1ª Câmara - Tecnologia e Ciências Exatas			
Administração	8	X	-
Agronomia	9		-
Arquitetura	8		2
C. Computação	4		-
C. Contábeis e Atuariais	5		-
Economia	6		-
Engenharia	10		-
Estatística	4		-
Física(*)	6	X	-
Geografia	5	X	-
Geologia	6		-
Matemática	5		-
Química	6	X	1
Subtotal	82		3
2ª Câmara - Ciências Biológicas			
Ciências Biológicas	8	X	-
Educação Física	6		-
Enfermagem	9	X	2
Farmácia(*)	7	X	-
Medicina	12		-
Odontologia	9		-
Veterinária	10	X	-
Subtotal	61		2
3ª Câmara - Filosofia e Ciências do Homem			
Biblioteconomia	6		-
Comunicação Social	9	X	-
Direito	10		1
Educação(*)	9	X	-
Filosofia e Ciências Humanas	7	X	1
Psicologia	7	X	1
Subtotal	48		3
4ª Câmara - Letras e Artes			
Artes Plásticas	6	X	-
Artes Dramáticas	5	X	1
Letras(*)	7	X	2
Música	8	X	-
Subtotal	25		3
T O T A L	216		11

(\*) Fonte: COCEP/UFRGS

Presidente da respectiva câmara de conhecimento.

dos quando da gênese da universidade e das de professores de cursos criados após a reforma universitária. Os primeiros cursos, relembr<sub>se</sub>, funcionavam isoladamente e tinham preocupação profissionalizante; os segundos, planejados para uma interligação multidisciplinar, tiveram as decisões acadêmicas deslocadas do curso e centradas em departamentos e em outras instâncias criadas para tal fim.<sup>37</sup>

#### QUADRO 5

##### CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E COMCAREs SELECIONADAS UFRGS 1989

COMCAR	CÂMARA DO CONHECIMENTO	FUNÇÃO NA CÂMARA	INSTALAÇÃO DO CURSO(*)
Física	Ciências Exatas e Tecnologia	Presidente	Após R.U.
Agronomia	Ciências Exatas e Tecnologia	Membro	Antes R.U.
Farmácia	Ciências Biológicas	Presidente	Antes R.U.
C. Biológicas	Ciências Biológicas	Membro	Após R.U.
Educação	Filosofia e Ciências do Homem	Presidente	Após R.U.
Direito	Filosofia e Ciências do Homem	Membro	Antes R.U.
Letras	Letras e Artes	Presidente	Após R.U.
Música	Letras e Artes	Membro	Antes R.U.

(\*) Os cursos de Ciências Biológicas, Física, Letras e Pedagogia são oriundos da extinta Faculdade de Filosofia, os primeiros dois com autorização de funcionamento a partir de 1943.

<sup>37</sup> A complexidade da estrutura implantada após a reforma pode ser visualizada no Anexo 8.8, onde apresentamos as COMCAREs selecionadas, os cursos por elas coordenados, suas ênfases, habilitações, unidades universitárias a que pertencem e os departamentos que abarcam.



Os professores selecionados foram entrevistados de forma qualitativa (PATTON, 1981), guiados por um roteiro (Anexo 8.9), o qual recebeu adendos e modificações durante o desenrolar dos depoimentos. As entrevistas foram realizadas em maio e junho de 1989, consubstanciando-se dezessete horas de depoimentos.

Os depoentes (4 homens e 4 mulheres) concentram-se na faixa dos 46 aos 55 anos (62%), embora 25% tenha mais de 65 anos. Mais da metade dos depoentes (62%) trabalham na UFRGS há mais de 20 anos. Destes, 37% há mais de 25 anos. A maioria (63%) integra os colegiados acadêmicos há mais de 5 anos, sendo que 75% já participaram de outros colegiados da estrutura administrativa (colegiado, conselho departamental, congregação, direção, etc.). Embora o cargo de coordenador de COMCAR lhes faculte a liberação da atividade de ensino, em classe 62% dos professores realizam também essa atividade, na graduação e/ou na pós-graduação. Dois professores dedicam-se à docência na graduação, dos quais um exclusivamente à graduação.

Todos estão em regime de trabalho de dedicação exclusiva (DE) e são, majoritariamente, professores adjuntos (75%). Não há, nos colegiados acadêmicos, representantes dos auxiliares de ensino ou dos assistentes. A maioria (62%) tem mestrado, e 25% deles, doutorado.

#### 4.1 - TÊNUE RELAÇÃO ENTRE OS COLEGIADOS ACADÊMICOS E O PROFESSOR COM DOCÊNCIA EM SALA DE AULA

Aos colegiados acadêmicos cabe a elaboração da política geral do ensino e da pesquisa, o planejamento e a supervisão dos cursos. Isso porque, além do exercício das funções acadêmicas de rotina, como conceder dispensa, adaptação, cancelamento de matrícula, definir a organização curricular, propor aos departamentos correspondentes os horários para as disciplinas e o número de vagas a oferecer. Cabe-lhes também, segundo o Regimento Geral da Universidade (UFRGS, 1985b. Art. 99, c,d,f), estabelecer normas para o desempenho dos professores orientadores, opinar quanto ao aproveitamento na disciplina e fiscalizar o desempenho do ensino das disciplinas incluídas na organização curricular.

A relação entre as instâncias acadêmicas, a dos colegiados e a dos professores, normatiza a elaboração dos planos de ensino pelos regentes de disciplina, aprovação desses planos pelo colegiado do departamento e posterior envio dos mesmos à COMCAR, que tem como atribuições a organização curricular dos cursos correspondentes estabelecendo o elenco, o conteúdo e a sequência das disciplinas que o formam, com os respectivos créditos. (UFRGS, 1985b . Art. 99)

Como se vê, estatutariamente está prevista uma íntima e perfeita relação entre as instâncias acadêmicas. Entretanto, na representação de professores partícipes dos colegiados acadêmicos, tal não acontece. Dos seus depoimentos, quatro dimensões desta relação afloraram como principais: (1) o conhecimento nebuloso do currículo pelos professores com docência em sala de aula; (2) o professor com docência em sala de aula como professor de disciplina,



(3) a debilidade de avaliação do ensino nas disciplinas pelos colegia dos e (4) a concretização falaciosa da estrutura acadêmica. As três primeiras referem-se à instância do professor ou à dos colegiados, e a quarta deve-se à instituição concebida pela reforma de 1968.

#### 4.1.1 - NEBULOSIDADE CURRICULAR E PROFESSOR DE DISCIPLINA

Embora haja um currículo bastante preciso, impresso (objetivos, formas de execução, etc.), e de ampla distribuição, mais da metade dos coordenadores de COMCAR entrevistados afirmaram que, entre seus professores, predomina o desconhecimento deste currículo.

As posições evidenciam-se em afirmações como: "os professores não sabem nem se o currículo novo já está funcionando", "40% nunca viu o currículo e não sabe, inclusive, como a sua disciplina se articula com a mesma disciplina no semestre seguinte", e "seguramente, a maioria dos professores não conhece o currículo".

Somente dois coordenadores declararam que os professores dos departamentos especiais<sup>38</sup> conhecem o currículo em linhas gerais e esse conhecimento, para um depoente, ocorre paulatinamente na medida em que o currículo vai sendo implantado, semestre a semestre.

Por outro lado, um coordenador, cujo curso não tem sofrido mudanças curriculares substanciais, desde antes da reforma universitária de 1972, declara que "os professores dos departamentos especiais conhecem o currículo, embora os professores de disciplinas compartilhadas, oferecidas por outros departamentos, não".

<sup>38</sup> Departamentos especiais são entendidos como predominantes no curso sob a responsabilidade da COMCAR.

Dos depoimentos anteriores podemos inferir a existência de nebulosidade curricular. Esta inferência é reforçada pela predominância entre os depoentes, quanto à representação sobre professores com docência em sala de aula, como professores de disciplinas em vez de professores de curso. Uma análise mais profunda do professor de disciplina-o professor ilha-é tecida em páginas subseqüentes a este capítulo.

Alegações são levantadas: "Se procura envolver o professor no currículo. É muito difícil". "Vive o seu mundo, a sua disciplina, sem maiores interesses por nada" ... "e não vê o ensino como um todo, nas suas correlações com outras disciplinas".

"A rotina do ensino de graduação é entrar e sair da sala de aula, e cada professor só pensa na sua disciplina, na maioria das vezes não participa de discussões, constituindo-se em mais uma ilha na universidade".

Um dos coordenadores declara que "os nossos professores não mentalizam que as atividades de planejamento e de organização acadêmica são importantes". A rotina de graduação começa no primeiro dia de aula e termina no último dia de aula. "E, quando se convocou para planejar, somente 10% dos departamentos da universidade o fizeram. Os professores não pensam no curso, só pensam em sua disciplina".

Pelos depoimentos chegamos à conclusão de que, embora o ensino de graduação da UFRGS postule uma íntima imbricação entre os colegiados acadêmicos e o professor em sala de aula, no cotidiano do ensino, segundo a representação de coordenadores de COMCAR, há uma nebulosidade cercando o currículo, pois os docentes que alimentam seus cursos, em sua maioria, não conhecem com precisão o currículo do seu curso, sendo eminentemente professores de



disciplinas, e não professores de curso<sup>39</sup>. Tal natureza de conexão entre as instâncias do ensino dirige para a construção de t<sup>ê</sup>nue re<sup>l</sup>ação entre os colegiados acadêmicos e o professor.

#### 4.1.2 - DEBILIDADE DA AVALIAÇÃO DO ENSINO NA DISCIPLINA

Outra dimensão representada sobre a relação entre a instância dos colegiados acadêmicos e a instância do professor é a avaliação do trabalho docente pela instituição. Isto porque, além das funções de planejamento curricular, também é da alçada dos colegiados acadêmicos a supervisão dos cursos de graduação. A maioria dos entrevistados reconheceu a inexistência, a nível institucional ou de colegiados, de avaliação das decisões de ensino, o que deixa o professor em sala de aula com "liberdade total".

Dentro desse pensamento, a liberdade acadêmica do professor em relação a questões substantivas, como as de conteúdo e de método, não é alvo sequer de parâmetros de avaliação estabelecidos. E, no dia-a-dia do ensino, quando ocorre avaliação, esta se dá, principalmente, via aluno e de forma **assistemática** e quase **informal**, através de comentários. E mesmo essa via de comunicação é t<sup>ê</sup>nue, pois, segundo um coordenador, *"o aluno é o lado mais fraco do processo"* e o reclamar é silenciado pela pressão da conjuntura. *"Algumas vezes, anos após o oferecimento da disciplina, é que sugestões são levantadas pelos alunos"*.

<sup>39</sup> Mesmo o coordenador que busca se relacionar com todos os professores, por crer que a dimensão afetiva é fundamental, declarou ser difícil realizar atividade conjunta com os professores, e reconheceu que tem no currículo muitos professores de disciplina, não de curso.

Outra característica que pôde ser identificada na avaliação foi o seu caráter **emergencial**, o que significa uma avaliação esporádica, no momento da ocorrência de problemas.

Na representação de um coordenador, a sua COMCAR efetua um papel de "bombeiro": "Na hora do incêndio se vai lá de qualquer maneira. Mas enquanto tem só o cheiro da fumaça ... fala-se geralmente com os usuários e não com o técnico". Se ele não se dá conta da causa do problema, aí sim, "nós temos que chamar os bombeiros" ou seja, a COMCAR. Mesmo agindo desta forma, a COMCAR "não tem feito o controle. Se sabe como as coisas vão de forma social, pois o poder de intervenção é muito pequeno em nome desta famosa liberdade acadêmica".

Outro coordenador, embora reconhecendo que a tarefa mais importante da COMCAR é controlar a qualidade de ensino, confirma a não realização desta tarefa. "Se você me mostrar uma decisão de COMCAR dessa universidade que está controlando a qualidade de ensino, eu te dou um prêmio ..."

Um depoente relata a existência de dois casos de chamada de professor à COMCAR, com vistas a uma reorganização da disciplina dirigida por este professor, "mas no concreto, nada aconteceu".

A maioria dos entrevistados declara que "em nenhum momento houve uma atitude da COMCAR de questionar um trabalho que o professor está fazendo". "Não existe fiscalização formal. Nenhuma COMCAR sabe, ou tem condições de avaliar. Pede-se planos, procura-se acompanhar; mas, se está sendo executado ... nós não sabemos".

Segundo depoimentos, algumas COMCARs buscam con -



cretizar estratégias avaliativas. Tais estratégias<sup>40</sup>, certamente têm caráter embrionário, e são muitas vezes usadas como uma forma inconsciente de avaliação, que pode se dar a nível de professor e/ou de aluno, porém a liberdade acadêmica em sala de aula predomina.

Portanto, concluímos pela existência de tênue relação entre a instância colegiada e o professor em sala de aula, relação essa marcada, basicamente, pela falta de avaliação da atividade do docente. Esta tenuidade transparece nos depoimentos, onde despontam, como suas características, o conhecimento impreciso do currículo por parte dos professores, a predominância de professores de disciplina e não de curso e da não avaliação sistemática, pela instituição, do trabalho do professor que é gerada pela debilidade da COMCAR de acompanhar o ensino. Um depoente afirma: "*... realmente eu não saberia como envolver os professores como um todo num processo mais amplo em que a COMCAR e o professor pudessem trocar estas situações mais difíceis*".

#### 4.1.3 - ESTRUTURA UNIVERSITÁRIA CONCRETIZADA DE FORMA FALACIOSA

Uma outra dimensão representada por partícipes dos colegiados acadêmicos acerca da produção do ensino de graduação, engendrada na tênue relação entre essa instância e a do professor com docência em sala de aula, é a da **estrutura universitária** pós -

<sup>40</sup> A primeira estratégia tem seu motor no aluno e busca, "que os professores resolvam seus problemas com os alunos" e onde a "COMCAR se coloca à disposição, mas não procura o professor". A segunda estratégia apontada é a da avaliação de elementos circundantes ao professor, mas não dele. Por exemplo "o currículo". Entretanto, o coordenador ressaltou que a avaliação direta do professor não "é realizada por temor". Uma terceira estratégia avaliativa se concretiza a nível do professor por pressão "do grupo com mesma filosofia e que quer alterar o currículo".

reforma de 1968. Essa dimensão é projetada ora isoladamente, ora acoplada a outras dimensões.

Um primeiro patamar da dimensão estrutural refere-se à **especificidade** da instituição universitária - como tal diferente da de organizações não acadêmicas - e da qual decorre a estrutura implantada na UFRGS.

Um depoente, mesmo considerando a estrutura colegiada como "boa" por ser um sistema *"altamente representativo, dando todas as chances para que as coisas sejam discutidas e aconteçam"*, reconhece a sua diferenciação em relação a uma empresa privada, onde a agilização é mais fluída. A especificidade da prática universitária é detectada, e os modelos de racionalização de outros tipos organizacionais, embora desejáveis por sua maior agilidade e consequente maior produtividade, são percebidos como impossíveis de serem copiados para o plano acadêmico.

O depoente conclui: *"É difícil para um departamento e muito mais para uma COMCAR avaliar, porque não tem poder para fazer as coisas funcionarem ... Um chefe de fábrica obtém produtividade e pode dispensar seus empregados"*.

Um segundo patamar da dimensão estrutural é o que se refere, especificamente, à própria estrutura pós-reforma da UFRGS. Segundo um dos depoentes, a estrutura da UFRGS foi *"desvirtuada"* ao ser concretizada *"com o predomínio do desconhecimento e da desinterrelação (sic) entre as partes, onde a complexidade criada fez baixar o nível do ensino, ... e nem a COMCAR nem o departamento têm força para acompanhar o ensino. Entregou-se o ensino ao Deus-dará"*.

Outro depoente reafirma a existência de uma estrutura de coordenação sem forças, pois *"isso pareceria, no nosso modo*



lo atual, quase que uma ingerência indêbita numa área absolutamente de livre e completa decisão do professor, e nenhuma COMCAR faz isso".

Outro depoente considera "pesado" e "emperrado" o modo como a estrutura foi concretizada, visto que ela dificulta a tomada de decisões. Não há continuidade em decisões, inexistente uma estrutura que coordene tudo. Acresce ainda que "as Comissões e os Conselhos são muito grandes, embora reconheça que precise representatividade nesta tomada de decisões".

Outro depoente afirma que não é contra o modelo de representação democrática, mas sim, contra a sua forma de concretização na UFRGS: "Se as instâncias fossem para a discussão, acho que nós deveríamos ter colegiados em cada esquina, em cada nível da universidade. Agora, ter todas essas instâncias com finalidades burocráticas, meramente homologatórias, me parece uma absurda perda de tempo."

A compreensão dessa postura é facilitada pelo posicionamento teórico de BOBBIO (1983. p. 89), defensor da democracia representativa, segundo o autor, um dos maiores inimigos da fluidez nas decisões na democracia representativa é a burocratização crescente do aparelho estatal, que acarreta a concentração de discussões em aspectos de ordem mais formal do que substantiva.

O terceiro patamar da relação tênue entre os órgãos colegiados e o trabalho do professor, no plano da estrutura universitária, segundo os depoentes, associa à estrutura universitária a figura dos responsáveis pelo ensino. Afirmam dois coordenadores de COMCAR que, "quando as pessoas são boas, a estrutura não impede de fazer um bom trabalho", porém ambos reconhecem que a estrutura aca

dêmica é emperrada e que alguns mecanismos devem ser encontrados para torná-la mais ágil.

Um desses coordenadores, que calca no professor o bom ensino, também ressalta a demora na construção de decisões num modelo onde o coletivo predomine, onde a representatividade se faça presente, onde as bases sejam consideradas em suas propostas. *"No coletivo é preciso muito tempo"*. Esse mesmo coordenador, embora defensor do modelo coletivo de decisões e reconhecendo a necessidade de agilização do ensino, se questiona: *"Mas teremos mais tempo para estas urgências?"*

Um outro coordenador relata: *"Depois que se constata um problema, dirige-se à chefia departamental, e esta, em alguns casos, faz um comentário com o professor, porém na prática não se vê modificação, realmente"*. Este aspecto expressa a crise de autoridade que perpassa uma universidade onde existem cargos fundados no direito, mas, onde por omissão, comodismo ou medo, falta firmeza decisória e franqueza no relacionamento, cuja causa deve ser atribuída prioritariamente à excessiva valorização da figura do professor, embora não possam ser descartadas causas estruturais. *"Uma vez na universidade, o professor é auto-suficiente, tem competência e liberdade acadêmica, e não é uma COMCAR que vai dizer o que deve ser feito."*

Resumindo a opinião dos coordenadores sobre a estrutura acadêmica, constatamos que alguns a classificam como "boa", por ela propiciar uma unidade e visão geral da universidade, a independência administrativa e a representatividade. Outros a classificam como necessária, por estar inserida numa estrutura com princípios de representação das bases. Porém a maioria a classifica como emperrada devido à forma como foi concretizada: as decisões são demoradas,



nela convivem duas estruturas (uma anterior à reforma de 1968 e outra posterior), há atomização de decisões, a discussão democrática de questões substantivas não ocorre, a representatividade é mais personalística do que institucional.

Uma minoria afirma que o importante são as pessoas responsáveis pelo ensino e pela forma de sua construção, embora reconheça que as decisões acadêmicas poderiam ser mais ágeis.

Mesmo que os coordenadores sejam favoráveis, indiferentes, desfavoráveis a tal estrutura acadêmica, no plano teórico e/ou no plano real, o acerto é que reconhecem na produção do ensino de graduação a tênue relação entre as instâncias colegiadas acadêmicas e o trabalho do professor em sala de aula, o que possibilita que o docente desfrute de uma ampla liberdade no cotidiano do ensino.

Assim, na produção do ensino de graduação da UFRGS a relação entre as instâncias colegiadas acadêmicas e a ação do professor é, predominantemente, tênue, segundo a perspectiva dos participantes dos colegiados acadêmicos. Esse quadro se assemelha muito à concepção teórica de "loose coupling" de MARCH e OLSEN (apud MEYER, ROWAN, 1980), segundo a qual as organizações educacionais modernas são caracterizadas pela carência de ligação entre a estrutura e a atividade técnica.

## 4.2 - LIBERDADE ACADÊMICA AOS MOLDES BRASILEIROS: DISCORDÂNCIA ENTRE O IDEAL E REALIDADE

Após constatararmos, na seção precedente, que, na representação de participantes dos colegiados acadêmicos, a relação entre estes órgãos e o professor é, marcadamente, tênue e decorrente da natureza desta relação, e os professores com docência em sala de aula têm a possibilidade de concentrar em suas mãos a liberdade de decisão sobre o ensino, nesta etapa do trabalho, analisaremos o pensamento dos coordenadores a respeito dessa liberdade acadêmica frente a realidades constatadas na UFRGS num primeiro momento e, frente a semelhanças e discordâncias entre o ideal e a realidade num segundo momento.

### 4.2.1 - DO LIMITE DO CONTEÚDO À LIBERDADE ACADÊMICA SEM LIMITES

Embora os depoentes reconheçam a soberania do professor nas decisões do ensino, eles declaram que a liberdade acadêmica se concretiza em uma escala diferenciada, ou seja, a liberdade acadêmica se manifesta em diferentes níveis. Num dos extremos mais fortes, situa-se uma liberdade acadêmica irrestrita, e o coordenador inclusive reconhece um nível de liberdade que admite até a alteração dos conteúdos contidos na súmula da disciplina sem a devida comunicação ao órgão colegiado acadêmico. *"Com o passar dos anos, os professores modificaram até na sua íntegra aquele programa ... e a COMCAR não sabe"*.

Nessa mesma linha de pensamento, declara um coordenador: *"o professor é o ditador absoluto em sua sala de aula. Mesmo com o aluno presente, o professor pode acertar todas essas regrinhas e planos de ensino, mas se ele quiser ele pode não dar a mini-*



ma para aquele papel, e às vezes fica apenas no formal".

Outro coordenador também reafirma a ampla liberdade do professor: "A estrutura política pode tolhê-lo, a acadêmica, não". Os limites impostos pela instituição situam-se no nível da infra-estrutura (bibliotecas, laboratórios, etc), pois o professor "faz na aula o que quer".

Na opinião de um dos depoentes, o usufruto da liberdade acadêmica circunscreve-se ao conteúdo da disciplina, o qual (o conteúdo) exerce o papel de limite à liberdade do professor. Nesse nível, as possibilidades de variação ficam restritas aos aspectos metodológicos do ensino. Declara um coordenador: "O professor pode inovar, pode usar métodos de ensino diferenciados, mas não pode deixar de desenvolver os conteúdos previstos ... Então, a liberdade do professor vai acontecer em coisas do tipo: minha disciplina vai ter avaliação todos os dias ... O professor pode dar aula absolutamente expositiva ou o professor pode passar o semestre inteiro sentado na última cadeira vendo os alunos darem aula ... Eu não consigo ver que outras manifestações de liberdade ... um professor pode ter em sala de aula".

A liberdade acadêmica propiciada pela tênue relação entre os órgãos colegiados acadêmicos e o professor concretiza-se em níveis variados, segundo os depoentes. Tais gradações estendem-se desde uma liberdade total em sala de aula, colocada num extremo da escala, até, em outro extremo, uma liberdade a nível de metodologia. Porém é reconhecido pelos coordenadores que, em última análise, mesmo no nível mais restrito onde o conteúdo não pode ser alterado e exerce o papel de limite, o acompanhamento da atividade do professor não é realizado pela COMCAR.

#### 4.2.2 - IDEIAÇÃO E REALIDADE FRAGILIZADA DA LIBERDADE ACADÊMICA

O segundo aspecto que emergiu no estudo da liberdade acadêmica foram discordâncias e semelhanças entre o conceito que têm de liberdade acadêmica os participantes dos colegiados e a realidade dessa liberdade na UFRGS. Tal aspecto permitiu-nos uma primeira conclusão: existe discordância entre a liberdade acadêmica idealizada e a que se realiza através dos professores no ensino de graduação. Isso porque inferiu-se dos depoimentos que a liberdade acadêmica idealizada está afeta a um tipo de conceito enquanto que a realizada está afeta a outro.

A liberdade acadêmica idealizada por coordenadores de COMCAREs embute-se no conceito revisado de liberdade acadêmica (TIGHT, 1988), predominante hoje e que se refere à liberdade dos acadêmicos de estudarem, ensinarem, pesquisarem, publicarem sem serem submetidos ou submeterem outros a interferências indevidas. Porém tal liberdade incorpora, também, uma aceitação pelos acadêmicos de abertura, flexibilidade e avaliação de seu trabalho por outros e pela sociedade em geral.

A identificação dessa postura fica clara pela existência, predominante, entre os entrevistados<sup>41</sup>, de favorabilidade à avaliação do trabalho acadêmico. Mesmo que haja questionamentos, incertezas e divergências quanto à sistemática do processo avaliativo, é inegável a sua aceitação.

<sup>41</sup> Somente um depoente questiona a validade de tal medida, considerando não só a efetiva fragilidade da inter-relação entre avaliadores (alunos e funcionários) e professor, mas, principalmente, o conhecimento e a experiência de seus mestres.



A diferenciação entre o ideal e a realidade é marcante. Embora **professores** dos colegiados que compõem a estrutura acadêmica **pendam, teoricamente, para um conceito de liberdade acadêmica que prevê a avaliação do trabalho do professor**, as representações dos coordenadores de COMCAR no real dissonam do ideal. Ou seja, a **liberdade dos professores no ensino de graduação da UFRGS** aproxima-se mais do **conceito clássico**, com origem na Alemanha, do que do conceito revisado. A aproximação se dá somente a nível do espectro da liberdade que está no cerne do conceito clássico, isto é, o direito dos professores ensinarem, pesquisarem e publicarem sem interferência. Mas o que embasa tal direito, no conceito clássico, é a ciência alimentando o ensino, o que na representação dos partícipes dos colegiados acadêmicos, não reflete a realidade da UFRGS.

Uma segunda conclusão pode ser apresentada quando examinamos mais profundamente o contraste entre o real e o ideal. Apesar da existência de similaridade entre a representação de professores partícipes dos colegiados sobre a liberdade acadêmica, realizada e o conceito clássico, discordâncias entre tais posturas são encontradas. Explicitando melhor: a similaridade com o conceito de LEHRFREIHEIT encontra-se na pressuposição de não avaliação do trabalho acadêmico, e a diferenciação, nos sustentáculos de tal liberdade.

Pelo conceito clássico (SEARLE, 1972), um dos principais apoios para a liberdade acadêmica irrestrita é o argumento de que os acadêmicos são profissionais competentes para estudar e avançar o conhecimento no caminho em que outros não são capazes. Tal postura tem como sustentáculo o próprio fundamento da universidade Humboldtiana - a universidade como produtora do

saber, onde os mestres possuem um conhecimento que outros não têm e, portanto, a questão da autonomia e da liberdade são primordiais para a sobrevivência da universidade.

Segundo HUMBOLDT, o verdadeiro objetivo do homem é a formação mais elevada e equilibrada de suas forças em um todo e, para isto, "*liberdade é a primeira e indispensável condição*" (HUMBOLDT apud HUMBOLDT, 1986. p. 412). Da mesma forma, na universidade, onde a formação humana ocorre de forma mais pura, deve haver liberdade.

Mesmo tendo presente a tendência de a liberdade acadêmica, a nível de conceito, aproximar-se mais do conceito clássico, do que do revisado, cabe-nos registrar uma diferença fundamental entre o pressuposto imanente ao conceito clássico - a inatacabilidade do professor - e o pressuposto que está presente nas entrevistas. Enquanto o primeiro conceito preserva a figura do professor, como defesa da sua função, do seu poder de ensinar o que pesquisa, e como tal é visto sob a perspectiva da inatacabilidade do conhecimento e da responsabilidade inerente ao cargo, o segundo não defende a inatacabilidade do professor.

Na representação dos coordenadores de COMCAR sobre o que ocorre na UFRGS, quanto à Liberdade Acadêmica o que se ressalta é a fragilidade do professor. Tal fragilidade é apontada em três dimensões. A primeira delas é a dimensão pessoal - a figura do professor -, a segunda é a dimensão institucional e a terceira é a dimensão histórico-social. Tais dimensões não são excludentes, e a maioria dos coordenadores indicou mais de uma.

No tocante à **dimensão pessoal** - a mais comum entre os partícipes dos colegiados - duas idéias se fizeram pre-



sente: uma delas, a predominante, é a idéia do professor de disciplina e a outra é a da competência falaciosa.

A grande maioria dos entrevistados teve como ponto comum a representação do professor de disciplina, professor que não pensa em seu curso, guiado que está por interesses individuais que pairam acima dos interesses do coletivo - o curso, ao qual está afeto.

Um depoente afirma: *"Cada professor quer ter tempo para seus interesses. E entre esses interesses o dar aula na graduação não é uma coisa valorizada"*. E aqui a comparação entre as atividades do professor foi levantada. Foram ressaltado o privilegiamento das atividades ligadas ao pós-graduação e a pesquisa em detrimento das de graduação, com as benesses proporcionadas por aquelas atividades tanto a nível de valorização pessoal, pela integração a grupos nacionais e/ou estrangeiros, pelas teses orientadas, pelas publicações, etc.

Outro depoente afirmou, nessa mesma linha de defesa de interesses pessoais com o privilegiamento de atividades na pós-graduação em detrimento da graduação, que o professor de graduação *"vai lá, dá a sua aula, alguns são reconhecidos como bons, outros são taxados como ruins, mas, de qualquer forma, os bons e os ruins ganham a mesma coisa e não acontece nada ... É quase como se estivesse obrigado ali a dar aula ..."*

Ainda dentro da dimensão pessoal um segundo tipo de professor de disciplina, aquele que privilegia os interesses pessoais em detrimento dos interesses da instituição, é o pro -

fessor que ingressou após 1980<sup>42</sup> - "o grupo de colaboradores horistas". A partir dali, "o interesse é muito imediatista. Eu quero os meus direitos, mas às vezes eu não penso nos meus deveres, também ... A coisa gira muito em torno do mundo dele e o todo, a instituição, não pesa".

O mesmo depoente concluiu seu pensamento afirmando que "estas pessoas entraram com tanta facilidade e foram tão beneficiadas pela 'mãe Universidade', que elas não se sentem comprometidas com essa universidade. Elas sequer têm um amor pela instituição". Ressaltou, porém, este coordenador, que "não são todos os professores".

Um terceiro tipo de professor que se enquadra no professor de disciplina, apontado pelos coordenadores como defensor de interesses individuais em detrimento dos interesses do curso de graduação, é o professor que não vive a universidade, embora, obviamente, dela seja parte constitutiva. É o professor para o qual a universidade é o local em que ele exerce uma de suas funções, na maioria das vezes não a mais importante. Nasce, nesta última categoria, a visão do emprego na instituição como "bico", onde o professor "dã a aulinha, às vezes busca o contra-cheque e acabou", com o desconhecimento, inclusive, de seus benefícios e situação funcional.

<sup>42</sup> Este depoente referiu-se ao decreto 85.487/80, que anexou aos quadros das universidades federais autárquicas uma centena de professores colaboradores que estavam contratados a título precário para o atendimento, principalmente, da docência. Posteriormente, após a greve das universidades públicas federais, o governo presenteou-a com mais uma série de incorporações de professores em condições semelhantes, num verdadeiro sistema de clientelismo e cooptação acadêmica, que o governo se propusera eliminar com a extinção da cátedra.



A desmotivação está presente neste professor. "Professor que não vive na universidade ... dá aulas à noite, não sabe o que acontece no seu departamento, também chega na universidade com a obrigação de fazer uma coisa que ele está fazendo por obrigação: ganhar o seu salário, poder se aposentar o mais rápido possível é o que ele está contando."

O segundo aspecto que compõe a imagem de um professor com bases frágeis no tocante à dimensão pessoal é a questão da competência falaciosa. Competência essa atacada não só do ponto de vista do conhecimento por si só, mas também da forma como ele é transmitido.

Um depoente, ainda referindo-se ao grupo de horistas que passou a integrar o quadro de professores da UFRGS a partir de 1980, ressaltou que com essa geração entraram "na Universidade muitos e muitos professores que em outras épocas jamais teriam entrado ... muita gente absolutamente não qualificada para o ensino superior".

A incorporação dessa massa de professores, que na UFRGS, numa primeira fase, girava em torno de 405 pessoas, representando 17% do total de professores e, numa segunda fase, 4,5% (UFRGS, PROPLAN, DIU, 1990), alterou as características básicas da figura do mestre e "é possível afirmar que a admissão e a produção por mÉRito não fazem parte de suas expectativas". (CUNHA, 1988.a,p. 106)

Mas a idéia levantada no tocante à atacabilidade da figura do professor de graduação quanto à sua competência não se restringiu à posse do conhecimento específico, mas também à competência de transmissão deste conhecimento. Relembremos aqui que

a carreira de professor universitário não exige o preparo em aspectos didáticos.

Um coordenador ressaltou que "um professor de nível superior concursado é um professor competente na sua área, na área de desempenho profissional ... Mas entre ele ser bom profissional e ser professor tem uma certa distância, porque tem o desempenho didático". Para encerrar o seu pensamento, o coordenador levanta a seguinte questão: "o professor é competente na área profissional, mas até que ponto domina a aprendizagem?".

Examinemos agora a segunda dimensão sobre a fragilidade do professor - a dimensão **institucional**. Um coordenador reforçou a idéia do professor que cria um mundo seu, influenciado pela inexistência de condições infra-estruturais para o desempenho da função. Na atual situação, ele se dedica à pesquisa, a atividades de consultoria e à graduação. Além da diversidade de funções, onde o privilégio não é para a graduação, o professor "tem que se virar para arranjar recursos" - financiamentos de projetos, participação em Congressos, relatórios de pesquisa, material para dar aulas na graduação, etc - porque a universidade "não dá infraestrutura para ele ... sobrando pouco tempo para ele ficar se preocupando com a estrutura do curso".

Outro pensamento levantado, sob o ponto de vista institucional, foi a influência do modelo de universidade pública vigente. Um coordenador, reportando-se à estrutura anterior à reforma universitária de 1972, declarou que o professor era um modelo. Havia uma hierarquia com funções e direitos especificados. "Hoje não é assim. Falta responsabilidade didática. O professor não planeja sua aula. A estrutura atual nivelou todos os profes-



sores. Ele mal faz o concurso e já impõe a sua estrutura, o seu horário, a sua matéria. Isto desqualifica o ensino".

Além dos aspectos relativos à dimensão pessoal do professor e à dimensão institucional, na composição da fragilidade do professor como um ser não tão perfeito, nem tão conhecedor dos assuntos por ele tratado, também a dimensão histórico-social foi desvelada por alguns poucos coordenadores.

No caso específico do professor "ilha", segundo um depoente, a causa predominante deste grande mal da universidade são os fatores histórico-sociais ligados "aos anos de ditadura que acabaram com a idéia de que na Universidade se discute. Os professores que trabalham numa mesma disciplina não discutem, os professores de um mesmo departamento não discutem e as instâncias colegiadas também não discutem".

Um coordenador deixou vislumbrar tal pressão macro-histórica, porém não a clarificou de todo. Este depoente reafirmou a crença no trabalho do professor, declarando que "eu acho que o professor, haverá exceções, mas acho que os professores trabalham com seriedade e eles tentam fazer o melhor que eles podem. Às vezes, o melhor que eles podem não é efetivamente o melhor, talvez para o curso, talvez para os próprios alunos".

Resumindo, a representação da liberdade acadêmica corporificada nos professores de graduação apresentou claras discordâncias quando comparada aos conceitos inerentes às noções revisada e clássica. A liberdade acadêmica dos professores de graduação não é similar nem ao conceito revisado, de abertura dos trabalhos acadêmicos à avaliação, desejado pelos coordenadores, nem ao conceito clássico de uma liberdade sem interferência, na forma

de um "cheque em branco".

No primeiro caso, não é similar ao conceito revisado de uma liberdade acadêmica com responsabilidade, na medida em que o trabalho acadêmico não é avaliado pelos colegiados, na medida em que não existe uma implicação de que os acadêmicos possam ser chamados a prestar contas da liberdade que lhes é garantida. No segundo caso, deve-se considerar que, embora exista uma liberdade acadêmica quase irrestrita, esta não tem como base a inatacabilidade de conhecimento e a ética do mestre, similar à existente no conceito clássico.

A fragilidade do professor é constatada, primeiramente, na dimensão pessoal, através de duas questões: (1) a dos professores que privilegiam interesses pessoais em detrimento dos da universidade, como o privilegiamento do pós-graduação, a desmotivação, o professor que não vive a universidade; (2) a da competência a nível do conhecimento e sua transmissão. Em segundo lugar, ela é constatada na dimensão institucional, que se reflete no professor pela carência de condições infra-estruturais, modelo de universidade sem hierarquias e, finalmente, na dimensão histórico-social.

A partir das comparações entre os conceitos de liberdade acadêmica vigentes e o brasileiro, conclui-se que, embora o exame do ensino de graduação na UFRGS, numa primeira análise, pudesse ser inserido no modelo Humboldtiano de liberdade acadêmica, na verdade tal não se verifica, pois este modelo tem seu sustentáculo na figura do professor e, na UFRGS, isto não ocorre.

As discordâncias levantadas podem ser melhor compreendidos quando relembremos que o ensino superior brasileiro, bem



como grande parte de seu desenvolvimento têm suas raízes num modelo napoleônico de escolas profissionalizantes, onde o cerne não era a produção do conhecimento - cerne do modelo HUMBOLDTIANO - mas sim a formação de recursos humanos. E, mesmo que a produção de conhecimento tenha que ocorrer na universidade, sob inspiração de um modelo americano, inclusive apoiada por decreto (reforma universitária 1968), ainda coexiste um sistema acadêmico com um profissional. (SCHWATZMAN, 1989)

Tal imbricação histórica se reflete na liberdade acadêmica realizada. A liberdade acadêmica dos docentes de graduação é muito mais uma liberdade com raízes na gênese dos cursos superiores no Brasil (já discutido no capítulo anterior), onde as questões relativas ao substantivo do ensino, permaneceram praticamente intocadas e as legislações possibilitavam um amplo espaço de nebulosidade. É muito mais uma liberdade acadêmica construída no ensino de graduação, é muito mais uma liberdade acadêmica aos "moldes" brasileiros.

A soberania da liberdade acadêmica dos professores em sala de aula é possibilitada muito mais por lacunas do que pela crença na sabedoria do mestre e em seus princípios. É uma liberdade construída na nebulosidade de uma relação tênue entre os colegiados responsáveis pela elaboração e administração da política geral do ensino da Universidade, e os professores que exercem suas atividades em sala de aula.

Na representação dos coordenadores, é uma liberdade circunscrita ao professor, "*pois o ensino começa e termina em sala de aula*" e, embora exista uma instância colegiada acadêmica de organização deste ensino, o seu acompanhamento "escapa"

aos coordenadores de COMCAR. Os professores partícipes de colegiados acadêmicos têm seu poder minimizado, pois planejam e organizam o ensino de graduação, mas a consubstanciação efetiva no curso escapa de suas mãos.

Na verdade, a produção do ensino de graduação que ocorre após a reforma universitária de 1968, segundo a representação de professores partícipes de uma das instâncias acadêmicas - a dos colegiados -, é marcada por:

1. Uma tênue relação entre a sua instância, que planeja e supervisiona o ensino no curso, e a dos professores que desenvolvem o ensino organizado pelos colegiados. Isto porque, na representação da maioria dos partícipes em colegiados acadêmicos;

a) os professores com docência em sala de aula são eminentemente professores de disciplina e não professores com espírito de curso, e são desconhecedores ou conhecedores superficiais do currículo do curso onde atuam;

b) os professores partícipes de colegiados representam a sua instância como débil para avaliar o ensino nas disciplinas desenvolvidas pelos professores com docência em sala de aula;

c) a estrutura acadêmica concretizou-se de forma falaciosa.

2. Em decorrência desta tênue relação entre as instâncias acadêmicas, segundo a representação de partícipes em colegiados, concentra-se nas mãos do professor com docência em sala de aula - a instância da liberdade acadêmica - a soberania da decisão do ensino de graduação.



Esta liberdade acadêmica soberana, aos moldes brasileiros, é marcada por discordâncias entre o conceito e a sua realização, pois a amplitude decisória usufruída pelos docentes em sala de aula não é desejada pelos professores membros dos colegiados. Porque o professor que usufrui a liberdade acadêmica, a universidade que a abriga e a sociedade que a gera e que se projeta na instituição têm bases fragilizadas. Tais bases são discordantes das bases conceituais humboldtianas.

A produção do ensino, assim concretizada, contribui para a perpetuação da atual estrutura, na medida em que a relação entre as instâncias é tênue e conseqüentemente as discordâncias não são apontadas; na medida em que se fortalece a imagem de uma produção do ensino proveniente de uma relação "perfeita" entre a formalização e a liberdade acadêmica, o que colabora para legitimar a universidade como portadora de saber de alto nível, classificatório de uma classe.

Entretanto, a produção do ensino assim realizada presta um serviço para a não reprodução, na medida em que os espaços abertos pela tênue relação entre os colegiados acadêmicos e os professores em sala de aula possibilitam que a ação pedagógica elabore ou reelabore formas criativas que construam o caminhar para a produção propriamente dita.

A representação de professores com docência em sala de aula - "soberanos nas decisões de ensino" - sobre a produção do ensino de graduação é examinada no próximo capítulo.

## 5. FALÁCIA DA LIBERDADE ACADÊMICA: VISÃO DE PROFESSORES COM DOCÊNCIA EM SALA DE AULA

Ao iniciarmos o presente capítulo, é procedente lembrar que o ensino de graduação na UFRGS, após a reforma de 1968, é construído na imbricação entre os colegiados acadêmicos e o professor com docência em sala de aula. No capítulo anterior, coordenadores de colegiados acadêmicos reconheceram que tal estrutura concede ao docente uma ampla liberdade, senão soberania, no ensino de sua disciplina. Assim, a liberdade acadêmica concentrada em mãos de professores com docência em sala de aula constituiu o foco central na análise da compreensão da produção do ensino de graduação.

Neste capítulo, buscaremos identificar a representação que esses professores constroem sobre a produção do ensino engendrada na coexistência dos colegiados acadêmicos com o professor, e caracterizar sua ação docente.

A partir da análise das representações de participantes nos colegiados acadêmicos, emergiu um novo foco temático referencial para análise - a participação docente nos colegiados acadêmicos, que será examinado no capítulo. A categoria temática - liberdade acadêmica -, que emergiu consolidada nas entrevistas da etapa anterior, serviu, também nesta etapa, como foco referencial.

Assim, os focos referenciais da produção do ensino na graduação, na perspectiva da representação de professores com docência em sala de aula, foram:

a) relação entre os colegiados acadêmicos e o professor, nas dimensões de avaliação dos colegiados acadêmicos, auto-



ridade, participação docente nos colegiados acadêmicos e avaliação docente; e

b) liberdade acadêmica nas dimensões do espectro e de usufruto.

Selecionamos como **fonte** vinte e quatro professores com docência em sala de aula, pertencentes aos principais departamentos alimentadores de cursos em estudo (Anexo 8.10) tendo como critério a importância do departamento para o curso e/ou o número de disciplinas obrigatórias no curso, de forma a selecionar departamentos que atendiam a metade das disciplinas obrigatórias no curso.

Acoplado ao critério da seleção de professor - a de pertencer a departamento de marcada importância para a configuração do curso - e estava outro, que garantisse a seleção de três professores por curso, que não fossem partícipes dos colegiados acadêmicos. Com tal característica visamos captar a representação de professores que desenvolvem sua docência somente na "escola" da ação, no dia-a-dia da sala de aula, na relação professor-aluno, e que não tivessem no momento do estudo, representações como participante da estrutura acadêmica formal, tanto a nível da administração central, como da coordenação didática.

A coleta de dados baseou-se em entrevistas (PATTON, 1981) - 25 horas - com os professores selecionados, e, embora com grande flexibilidade, foi guiada por um roteiro orientador (Anexo 8.11).

Selecionamos vinte e quatro docentes (12 homens e 12 mulheres) alocados em departamentos das quatro áreas de conhecimento da UFRGS e apresentando diferentes características demográficas e funcionais (TABELA VIII). O professor mais moço tinha 31 anos

TABELA VIII  
PROFESSORES COM DOCÊNCIA EM SALA DE AULA  
CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E FUNCIONAIS  
UFRGS, 1989

IDADE			TEMPO NA UFRGS			ESCOLARIDADE			CLASSE FUNCIONAL			REGIME DE TRABALHO			ATIVIDADES NA UFRGS		
ANOS	Nº	%	ANOS	Nº	%	TITULAÇÃO	Nº	%	CATEGORIA	Nº	%	H/SEM	Nº	%	FUNÇÃO	Nº	%
31-35	2	8,4	até 5	2	8,4	GRADUAÇÃO	-	-	AUX.ENSINO	1	4,3	20	6	25,0	ENSINO	7	29,2
36-40	4	16,6	6-10	5	20,8	ESPECIALIZAÇÃO	6	25,0	ASSISTENTE	4	16,6	40	3	12,5	ENS/PES	6	25,0
41-45	4	16,6	11,15	8	33,3	MESTRADO	10	41,6	ADJUNTO	15	62,5	DE	15	62,5	ENS/EXT	2	9,3
46-50	9	37,5	16-20	3	12,5	DOUTORADO	8	33,4	TITULAR	4	16,6				ENS/PES/ EXT/	9	37,5
51-55	3	12,5	21-25	4	16,6												
56-60	1	4,2	Mais de 25	2	8,4												
61-65	-	-															
Mais de 65	1	4,2															
TOTAL	24	100,0	TOTAL	24	100,0	TOTAL	24	100,0	TOTAL	24	100,0	TOTAL	24	100,0	TOTAL	24	100,0



e o mais velho 70, porém a maioria (54%) concentrou-se na faixa dos 41 a 50 anos. O menor tempo de serviço na Universidade era de 4 anos, e o maior de 29 anos; entretanto 33,3% estavam na faixa dos 11 a 15 anos. A maioria (41,6%) era portadora do título de mestre (dos quais a metade estava realizando doutorado), 25% possuía especialização, e 33,4% doutorado. Os depoentes representavam todas as classes funcionais, mas o maior número deles era da classe dos adjuntos (62,5%), seguidos, com porcentagens iguais, de assistentes e de titulares.

O regime de trabalho era variável: 25% tem 20 horas, 12,5%, 40 horas, e a maioria (62,5%) estava em regime de dedicação exclusiva (DE). Tal dado subentende que nove professores desenvolviam carreiras externas à universidade, complementares ou principais. Todos os vinte e quatro professores dedicavam-se ao ensino. Destes, 15 exerciam concomitantemente atividades de pesquisa e 11 atividades de extensão. Sete professores (29,2%) dedicavam-se exclusivamente ao ensino de graduação.

Os professores entrevistados segundo os dados acima apresentados, portam diferenciadas características tanto pessoais como funcionais. Estas diferenças ocorrem a nível de idade, de tempo de serviço na instituição, de escolaridade, de classe funcional, de regime de trabalho e de tipo de atividade docente realizada.

As variadas características docentes foram traduções das múltiplas raízes da universidade brasileira. Uma universidade profissional, elitizante, centralizadora, com base no modelo francês de ensino superior napoleônico, atravessada, já neste século, por rasgos de uma universidade do espírito, humboldtiana, que entre nós, na perspectiva da pesquisa foi difundida segundo foco nor

te-americano, num modelo calcado na eficiência e na racionalização. Concomitante a estas múltiplas raízes, a universidade brasileira sofreu influência, também neste século, do pensamento crítico, comandado, principalmente, pela ala estudantil e que, na universidade, porta a bandeira da democratização.

Estas imbricações foram refletidas nos depoimentos dos professores quando do exame de usufruto da liberdade acadêmica e possibilitaram o desocultamento dos seguintes tipos<sup>43</sup>: o professor profissional, o professor transformador social e o professor cientis-ta.

Tais categorias são a projeção não apenas da inexistência de uma identidade da universidade brasileira, mas muito mais de um modelo híbrido comum às congêneres latino-americanas. (SCHERZ, 1986. p. 95)

## 5.1 - O PROFESSOR PROFISSIONAL

Esta categoria congrega o maior número de professores entrevistados (15 docentes), alocados em todas as áreas de conhecimento da universidade. É também a que apresenta maior variabilidade não só nas características demográficas de seus depoentes (idade, tempo de serviço na UFRGS, regime de trabalho, classe e escolaridade), como em suas representações sobre a universidade. É a categoria de identidade mais flutuante. Entretanto, apesar das variações encontradas, **a espinha dorsal do professor profissional é o ensino de graduação voltado à formação de profissionais para o mercado de trabalho.** Sua referência é externa: o mundo do trabalho.

---

<sup>43</sup> Os professores foram classificados nessas categorias segundo o predomínio de características neles presentes.



Uma outra característica foi ressaltada na grande maioria dos depoentes (10) a formação dos alunos está intimamente relacionada a experiência do docente externa à universidade, pois os professores têm, ou até tiveram, sua principal atividade. A construção de uma carreira extramuros se reflete na figura do professor. Afirma um docente: *"a minha experiência de magistério é o resultado de minhas experiências ... (cita o cargo exercido fora da universidade). e completa um outro depoente: "hoje, só dou aula sobre alguma coisa que tenho experiência".*

#### 5.1.1 - A TÊNUE RELAÇÃO ENTRE OS COLEGIADOS ACADÊMICOS E O PROFESSOR

Os professores "profissionais" com docência em sala de aula representaram como tênue a relação entre eles e os colegas acadêmicos. Os dados que nos permitem inferir tal representação estribam-se na nebulosidade dos colegas acadêmicos, na participação docente enquanto peso democrático, na soberania do professor na disciplina concomitante ao esvaziamento de poder docente sobre o curso e no não acompanhamento do ensino desenvolvido nas disciplinas pelos colegas acadêmicos.

##### 5.1.1.1 - A nebulosidade dos colegas acadêmicos

Quanto à sua avaliação dos colegas acadêmicos, a imagem da nebulosidade dos seus diversos níveis constitutivos foi quase uma constante. A figura de referência foi a comissão de carreira, e sobre esta as noções de distanciamento e de burocratização predominaram, isoladamente ou acopladas a outras avaliações.

A primeira avaliação referia-se à COMCAR como **formal, distante e algumas vezes burocrática**; a segunda como **burocratizada** e a terceira como um **órgão aberto**.

O primeiro caso, afirmaram os professores (8), é característico do modelo da universidade implantado com a reforma universitária de 1972. "Após esta reforma não me sinto partícipe de minha faculdade, da universidade. Com tantos órgãos, hoje ficamos desintegrados". Acrescentou o depoente que, no sistema anterior, o professor era um líder, acompanhava a turma de alunos durante anos dentro do curso. "Hoje os alunos não sabem o nome do professor".

Esta estrutura denominada por um depoente como formal"... no sentido de que é no papel, tem uma forma, um aspecto exterior mas não tem substância ... Formal é quando você estuda a coisa apenas no aspecto exterior sem ver conteúdo, ou sem se preocupar com o conteúdo". Assim, "toda esta história de mexer ou não mexer, de alterar ou não alterar currículo, tudo é formal".

Neste contexto, a COMCAR foi simbolizada como uma estrela distante. "Quando se acende uma estrela, você leva dez anos-luz para descobrir que a estrela acendeu; daqui a pouco ela morre, você leva mais dez anos-luz para descobrir que ela morreu. É o problema da distância". E conclui "até hoje não consegui descobrir" a finalidade da COMCAR.

Na atual estrutura, a COMCAR não afeta a vida do professor, porque "interfere muito remotamente no meu ciclo de vida. Quando as coisas chegam aqui, elas já estão de tal maneira diluídas que fica imperceptível sua influência".

A segunda avaliação sobre os colegiados acadêmicos foi expressa por um grupo de depoentes que acrescentaram a formalização e ao distanciamento destes órgãos colegiados acadêmicos uma representação de burocratização e ineficiência, relacionada ao tipo de trabalho ali realizado e aos seus prazos de execução. É "um trazer processo para ler em casa, levar pra lá ... É um tipo de en



cargo que eu não me acho em condições de assumir. É um trabalho muito burocrático".

A noção com que ficamos da COMCAR é a "de um grupo de pessoas que se junta para decidir se um aluno recebe quebra de pré-requisitos, para contar os créditos do aluno" e outras coisas do gênero. "Esses órgãos, muitas vezes, emperram as coisas, procuram bitolar muitos". "Levam meses, semestres e até anos para tomar certas decisões ..."

Um dos professores, mesmo ressaltando que na COMCAR há primazia das atividades burocráticas, reconheceu sua coordenação como aberta. Porém a existência de prazos e pré-requisitos faz com que em determinadas épocas assuntos substantivos sejam postergados e quando há tempo para discussão dos mesmos, isso já não faz mais sentido.

A terceira avaliação sobre os colegiados acadêmicos concentrou-se na representação da COMCAR como "boa". Um depoente afirmou que ela "ouve alunos e professores de forma única", mesmo que "às vezes ela aja de forma burocrática"; outro depoente declarou que há interdependência entre COMCAR/Curso, mas que com ele, professor, a relação se dá via coordenador e não via comissão, pois ele, professor, não tem tempo para se integrar ao grupo da COMCAR.

Quando os depoentes (2) que referendaram a COMCAR como positiva foram argüidos sobre os outros níveis hierárquicos, um deles não formulou opinião, por desconhecê-los, e outro destacou predomínio de natureza política nos patamares acadêmicos superiores. Entretanto ressaltou: "mesmo que estes órgãos sejam políticos, são necessários para que certos casos sejam mais aprofundados e para a existência de uma certa igualdade entre os diferentes institutos da Universidade ..."

No tocante aos patamares superiores da estrutura colegiada acadêmica - câmaras de conhecimento e COCEP - a grande maioria dos depoentes (13) reafirmou o distanciamento destes ôrgãos acadêmicos e a sua dificuldade de avaliá-los, em afirmações como: "*sei que existem ... não tenho grandes contatos... não incomodam. ... é difícil de precisá-los ...*"

Um depoente fez uma acentuada avaliação negativa dos ôrgãos de estrutura colegiada, afirmando que os professores ali "*se metem, porque não gostam de dar aulas*".

Sintetizando o pensamento dos professores napoleônicos sobre os colegiados acadêmicos, em sua maioria eles representaram: (a) a nebulosidade da estrutura colegiada, expressa no distanciamento de tais ôrgãos, no conhecimento impreciso de sua estrutura hierárquica e na sua não interferência no agir diário do professor; b) a desinformação sobre a estrutura colegiada e a sua redução a um sô ôrgão, a COMCAR, também ela caracterizada como distante, formal, burocrática por alguns, aberta e interdependente por poucos.

#### 5.1.1.2 - A representação docente nos colegiados acadêmicos enquanto um peso democrático

Outro constitutivo da estrutura acadêmica na UFRGS pós-reforma é o princípio de democracia representativa das bases nos colegiados acadêmicos.

A análise da participação das bases nos colegiados revelou ser ela marcada predominantemente pela não efetivação do ca-nal de comunicação entre representantes e representados. A idéia do ritual formalístico predomina no sistema de representação.

Os critérios para preenchimento dos cargos são pos-



tos como necessidade "das pessoas assumirem cargos, que estes encargos sejam transferidos num sistema rotativo". Em outras palavras, os preenchimentos de função deste mecanismo de democracia obrigatoria são aceitos na perspectiva de "chegou a tua vez; todos têm de participar".

Assim, "a maioria dos professores vai empurrado e tem grande resistência em participar da COMCAR ... ele acha que aquele cargo é pesado demais para ele e não traz nenhum retorno pessoal ... é meio que um sorteio".

O esquema de imposição funciona: "É um professor de 20 horas ... jogaram para ele a representação porque so dava aula, não fazia mais nada ... não tenho visto nada em termos de remessa de preocupações via ele ... E como as coisas são meio vamos deixar que depois vamos trocar, o cara está no final de mandato ... e fica".

Um professor enriqueceu seu depoimento com a propria experiência de participação em outro colegiado da universidade que não acadêmico, onde os critérios de escolha foram muitos "no porque eu tivesse me reunido com os professores assistentes, tivesse apresentado o que pretendia fazer ... "Não, eu fui eleito porque eu estava disponível, porque eu tinha muitos amigos, porque eu não tinha alergia com ninguém e não havia oposição".

Outro depoente declarou que durante o período de estudo do novo currículo na sua Faculdade, ele "batalhou em contatos e não via representante". Um docente, contudo, caracterizou a representação como boa ...

Em resumo, a representação docente nos colegiados acadêmicos foi vista como parte de um certo modelo de universidade, onde a forma tem predomínio sobre a substância, onde os relacionamentos entre as diversas instâncias se caracterizam pelo distanciamento e

pela impossibilidade, onde os órgãos não interferem no trabalho que o professor realiza em sala de aula, onde a participação democrática nos órgãos se torna obrigação e imposição, onde a seleção dos representantes se faz, em última análise, por critérios de amizade, interesse, conveniência e dever.

A constatação da não interferência dos colegiados acadêmicos no trabalho da maioria dos professores amplia a compreensão da tênue relação entre os colegiados acadêmicos e o professor quando examinamos a autoridade na decisão do ensino e a avaliação da atividade docente.

#### 5.1.1.3 - A soberania na disciplina concomitante ao esvaimento de poder sobre o curso

Nos depoimentos dos professores perpassou a representação de sua soberania nas decisões de ensino de sua disciplina. Porém não houve uma identidade nas razões que fundam esta soberania. Três motivos se destacaram: poder da figura do professor e/ou a amplitude da sūmula da disciplina e/ou o poder do conhecimento profissional.

A primeira razão - o poder da figura do professor - pôde ser constatada na afirmação de um depoente que declarou: "Somos muito independentes, não aceitamos pressões de ninguém, tomamos as decisões conforme achamos, embora funcionemos em colegiado, mas isoladamente", e de outro que acrescentou: "o professor faz o que bem entende em sua sala de aula".

A essa noção de soberania do professor está associado o fato de a ação docente orientar-se pela sūmula da disciplina. A sūmula, de acordo com o regimento interno da UFRGS, é elaborada pelo professor, aprovada no departamento e examinada pela COMCAR.



O professor tem, pois, a possibilidade de mudar a sūmula. Alḗm do processo de confecção da sūmula, tambḗm a forma de desenvolvimento dos seus conteūdos orientadores pelo docente contribui para a compreensão da soberania do professor em sala de aula. Todos os professores sāo unānimes em afirmar o carāter genḗrico, amplo e flexivel da sūmula, que permite a *"cada professor uma grande autonomia"*.

A caracterização da sūmula como apenas indicadora dos conteūdos bā́sicos a serem desenvolvidos foi feita tanto pelos professores (12) que a receberam pronta de seu departamento, quanto pelos docentes (3) que a elaboraram.

Em sīntese, as decisōes dos professores do cotidiano do ensino sāo solitā́rias, individuais, orientadas por uma ementa que nāo os faz sentirem-se menos soberanos em sala de aula, mesmo que a maioria nāo a tenha elaborado. Isto porque tal forma orientadora do ensino, tanto pelo seu processo de elaboraçāo, quanto pela sua amplitdāo discursiva, possibilita mudanças e alteraçōes que, via de regra, se atḗm a tornar prā́tico o conteūdo exigido, a adaptar o conteūdo ao aluno com vistas ā sua melhor capacitaçāo profissional.

A soberania do professor no cotidiano do ensino estā acoplada ā **competḗncia do professor**, em muitos depoimentos.

Tal competḗncia, para alguns, implica o uso de criatividade em saber explorar a sūmula da disciplina, mas baseia-se, primordialmente, em sua atividade externa ā universidade, onde o professor ē independente, ē um bom profissional a nīvel do conhecimento e da ḗtica social. A importāncia da atividade fora da Universidade reflete-se nāo sō na ampliaçāo de sua liberdade como professor, mas tambḗm na determinaçāo do conteūdo das decisōes do ensino. Declarou um professor: *"as influḗncias nas decisōes do ensino*

de minha disciplina são oriundas, basicamente, da minha vida profissional".

Entretanto, a noção de soberania em sala de aula, presente em todos os professores, não se estende ao curso como um todo. Quando argüidos sobre o conhecimento do currículo do curso, oito dos docentes declararam não conhecê-lo, 5 o conheciam de forma global e apenas 2 disseram conhecê-lo.<sup>44</sup>

Exemplificou um depoente: "os professores que atuam nas disciplinas teóricas não sabem nem que tipos de experiências são feitas nos laboratórios, e, vice-versa. Em geral, os professores que atuam na parte final do curso desconhecem... a parte inicial e os que trabalham na inicial não se interessam pela final".

Alguns professores (3) demonstraram alguma preocupação com este desconhecimento, na medida em que delimita a soberania em sala de aula, que não é estendida ao curso como um todo, o que reafirma o caráter formal da liberdade do professor. "Não adianta você querer tomar atitudes isoladas, melhorar os critérios de avaliação, introduzir outros critérios, mudar a didática, modificar o conteúdo, enfim, tornar efetivo aquilo que resulta do dia-a-dia da tua observação. Aí é um trabalho político muito demorado, de convencimento dos colegas".

No âmbito do curso, a liberdade de decisão escapa das mãos do professor: "... ficamos em compartimentos estanques e sem possibilidades de atingir o semestre seguinte, porque não temos o

<sup>44</sup> Dos depoentes que declararam conhecer o currículo, um foi responsável pela sua elaboração enquanto membro da COMCAR, e outro era membro da Comissão de Carreira quando de sua implantação.



fórum adequado para o debate". Explicando a sua impotência em mudar, em influir no todo do curso o depoente acrescentou: "Eu posso fazer isoladamente na minha disciplina, mas no outro semestre eu não vou acompanhar a turma. Este aluno chega com outro professor, com outra disciplina e tudo isto se dilui".

O distanciamento entre professores ocorre até mesmo entre aqueles que vivem em unidades em que predomina o poder político, onde a questão de democratização predomina nas discussões em reuniões. Nestas unidades, o professor optou pelo afastamento de tais discussões, pois "como eu tenho um trabalho fora, eu valorizo meu tempo ... eu me desgastava muito, ir às reuniões que começavam uma ou duas horas depois do combinado".

Ainda reafirmando a necessidade de discussões substantivas, um outro professor declarou: "A discussão sobre o que deve ser ensinado não existiu. Eu pelo menos, não fui convocado. Pode ser que tenha acontecido em algum órgão, mas eu não fui convocado para opinar, falar ou discutir esse assunto".

Em síntese, a soberania do professor nas decisões da disciplina aliada ao esvaziamento do seu poder nas decisões do curso faz do docente um professor de disciplina, mas não um professor integrado ao curso. Entretanto, não são muitos os que têm consciência desta limitação.

#### 5.1.1.4 - O não acompanhamento do ensino

A relação do professor com os órgãos acadêmicos, pelo Regimento Geral da Universidade, também ocorre pela função que estes órgãos têm de acompanharem o ensino. Entretanto, para o professor profissional, "uma supervisão efetiva não há; talvez for - mal". A avaliação quando ocorre, via de regra é realizada pelo alu no em iniciativas particulares, pelos DCEs ou, muitas vezes, por

iniciativa do professor.

Apesar da existência desta avaliação informal, não contínua, do trabalho do professor, quase todos eles declararam-se favoráveis a uma avaliação sistemática. Para a grande maioria, neste processo, seria obrigatória a presença do aluno. Ela deveria ser acompanhada, algumas vezes, da avaliação dos pares e da comunidade, especialmente quando se tratasse de avaliar a produção do docente e de seus alunos. Um deles, inclusive, declarou: "*confiança é bom, controle é melhor*".

Além da avaliação institucional do trabalho do professor como forma de controle, também foi representada a avaliação como forma de construção do conhecimento. Um professor expressou esta concepção: "*... ao mesmo tempo que é favorável à existência de uma grande liberdade em sala de aula, que permite que tu faças o que queres, é, também, prejudicial, porque a tua autocrítica não é tão abrangente para que possas detectar todos os problemas*".

Dois professores que apresentaram dúvidas quanto à implantação de um processo avaliativo sistemático, colocam tais dúvidas não no princípio da existência da avaliação, mas na forma de sua realização. Isto porque as avaliações feitas por grupos corporativos isolados, como colegas ou alunos, privilegiam "*uma visão muito particular e lateral do problema*".

Na visão destes docentes, o democratismo vigente, que supervaloriza certas camadas integrantes da universidade, aliado à crise de autoridade inerente à tal arranjo pode acarretar efeitos maléficos para o ensino: na opinião de um dos integrantes, a avaliação docente "*na situação em que vivemos, embora desejável, se torna muito difícil*".



Pelas considerações até aqui apresentadas, concluímos que, na representação da grande maioria dos professores napoleônicos, a sua relação com os colegiados acadêmicos é tênue.

De um lado, por eles representarem os colegiados acadêmicos como nebulosos, devido ao distanciamento e desconhecimento de seus diversos patamares; e de outro, por considerarem formal e burocrática a sua relação com tais órgãos.

O distanciamento é parte de uma relação maior com toda a universidade, onde o professor não se sente integrante de um curso e não tem interferência no curso como um todo, embora sinta-se soberano na sua disciplina, tanto pelas decisões que pode tomar quanto pela inexistência de uma avaliação sistemática de seu trabalho.

Neste contexto, onde o professor detém a produção da sua disciplina, é importante que analisemos o uso que ele faz da liberdade acadêmica que lhe é conferida.

#### 5.1.2. - A LIBERDADE ACADÊMICA PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL

No exame da liberdade acadêmica duas dimensões merecem destaque: o espectro e o usufruto da liberdade acadêmica.

Quanto ao **usufruto**, os professores "profissionais" apresentaram como primordial a questão da competência profissional e sua ligação com o mercado de trabalho. Em suas aulas o critério seguido é a distinção no campo de conhecimento, voltado para o atendimento do mercado de trabalho. O professor napoleônico é um formador de recursos humanos.

Critérios pragmáticos são privilegiados, pois o que

se objetiva é "o preparo do profissional do futuro" que deve ser atualizado e eficiente. Utilidade e aplicabilidade do conhecimento são valores essenciais.

Um professor especifica um pouco mais o tipo de conhecimento a ser proporcionado. "Eu procuro transmitir aos alunos experiências, conhecimentos mínimos necessários ... mas, principalmente, ensinar o aluno a pensar". Enfim, "... se você der um peixe a um homem, você mata sua fome por um dia, se você ensiná-lo a pescar, você mata a sua fome pelo resto da vida".

Outra noção levantada por seis docentes foi a da preocupação com a formação do caráter do futuro profissional. "O lado ético é fundamental no profissional". Outro depoente acrescentou: "Procuro transmitir muito de postura, de moral, de comportamento". E ainda: "Mesmo que a minha disciplina fosse guiada por um 'programa minha', eu iria transmitir honestidade, fé na profissão, porque o que vale hoje é o bom profissional".

O usufruto da liberdade acadêmica visando à formação profissional do aluno, via conhecimento acadêmico e valores éticos apresenta amplo espectro, pois os professores napoleônicos representam-se soberanos - todos declaram ter na sua disciplina uma ampla liberdade - se considerarmos somente a liberdade proveniente da sua relação com os colegiados acadêmicos, que é tênue e que não lhes impõe limites. Entretanto, dois terços dos depoentes reconheceram a existência de limites. Dois depoentes apontam limites pessoais ligados à sua **atividade externa**. "O cargo que exerço fora da universidade me faz um homem muito independente". Esse mesmo cargo, porém, lhe impõe uma autocensura, pois em suas ações na universidade "... eu não serei visto como um professor, mas como ocupante do cargo externo à universidade". E "isso inibe".



Entretanto, a noção mais forte, declarada por oito depoentes, são os **limites** impostos pelo **contexto universitário**. A inexistência de condições infraestruturais condignas (bibliotecas, salários, salas de aula, aparelhos de projeção, giz, etc.), a atomização das decisões devido à existência de múltiplas instâncias, a crise de autoridade, a inexistência de relacionamento entre os diversos setores, a clivagem entre graduação e pós-graduação, o trabalho solitário do professor, a inexistência de um fórum de discussões no curso e o corporativismo em outros cursos fazem com que a liberdade do professor, apesar da amplitude possibilitada pela estrutura universitária concretizada, torne-se não efetiva, na medida em que é predominantemente formal, na medida em que depende de todos para que ocorra. *"E isto não se consegue"*.

Em síntese, o professor profissional é ligado prioritariamente, ao ensino de graduação e tem como foco irradiador a profissão. Boa parte deles desenvolveu carreira externa à universidade, o que influencia a sua atividade de professor. Todos eles objetivam capacitar o aluno para o mercado de trabalho.

O professor napoleônico tem sua atuação dirigida à formação de um profissional que irá atuar no mercado. Neste contexto, o pólo externo de influência exige do acadêmico um comprometimento com o pragmático e voltado à formação ética do futuro egresso.

Para conseguir tais objetivos, centra sua atenção no aluno. Sente-se soberano em sua disciplina, onde predominam decisões individuais cujos limites são postos muito mais pelas condições infraestruturais da universidade do que pelos colegiados acadêmicos, que são concebidos pela maioria dos professores como distantes.

A noção de soberania na disciplina foi acompanhada, na maioria deles - principalmente pelos que vivenciaram a universidade antes da Reforma - , pela noção de ausência de um sentimento de espírito de curso, sentimento esse projetado, inclusive, no desconhecimento do currículo.

## 5.2 - O PROFESSOR TRANSFORMADOR SOCIAL<sup>45</sup>

Não são muitos os professores classificados nesta categoria, e, no contexto deste trabalho, estão ligados às áreas de conhecimento da Filosofia e Ciências do Homem ou da Letras e Artes. Dois professores serviram de base para a análise aqui realizada.

Tais professores "vivem a universidade" num regime de trabalho de dedicação exclusiva (DE) à instituição, estando basicamente ligados à docência na graduação. E, nos casos em que o curso possui diferentes ênfases, estão ligados àquelas que se concluem na graduação e não a ênfases que constituem caminhos preparatórios para a pós-graduação, como o bacharelado. A priorização das atividades na graduação deve ser reforçada, pois mesmo quando esses professores desenvolvem outras funções, como extensão e pesquisa, estas também vinculam-se à formação de discentes com término na graduação.

Estes professores, quanto à escolaridade, não se colocam nos níveis mais altos, relativamente comuns nas universi-

<sup>45</sup> O quadro teórico que fundamenta esta categoria se insere na perspectiva do "intelectual orgânico" de Grasmci (1978), retrabalhado por Giroux (1986) na figura do professor transformativo.



dades públicas: um deles iniciou o programa de doutorado, e outro o concluiu recentemente. O mesmo ocorre no tocante à classe funcional: não há professores titulares no grupo.

Sua atitude tem caráter coletivo, ao contrário da atitude individualista predominante na universidade e expressa nos outros depoimentos. A tecitura de crenças e relações institucionais e sociais do grupo do qual o professor faz parte interfere diretamente no seu comportamento. Assim, encontramos nos dois depoimentos graus diversos de coletivo, determinados pelo grau de coesão e atração alcançada pelos diferentes grupos na unidade universitária em que o docente participa. Este tipo diferente de coletivo está relacionado com o poder que predomina no departamento. Em algumas unidades predomina o poder corporativo e noutras, o poder político. O primeiro corresponde àquelas unidades onde o coletivo ainda é tênue e está em construção, e o segundo, àquelas em que o coletivo é hegemônico. (PORTELLI, H. 1983, p. 73)

Um dos depoentes integra o coletivo em construção. Aí, o sentimento de grupo bem como as suas ações ainda não estão fortificadas nem a nível de departamento, o que faz com que o comportamento do grupo seja caracterizado por uma constante querela na busca de espaço em todos os níveis da estrutura.

A trajetória deste coletivo construiu-se a partir de uma oposição de velhos contra novos professores, numa típica característica de "proteção ao feudo" e atualmente, já em superação à fase anterior, constrói-se numa postura ideológica que se desvenda em cisões políticas, tais como participações em greve e eleições para chefias. Corporifica-se aí o processo de integração dos intelectuais tradicionais ao grupo, processo diretamente dependente do caráter autenticamente progressista desta classe e da fragi-

lidade das organizações de intelectuais tradicionais (MACCIOCCI , 1977 p. 196). Porém o coletivo em construção é frágil porque a cisão entre os grupos "*passa ainda pelo lado do interesse pessoal*", onde o ideológico se subordina ao pessoal.

O outro depoente integra o coletivo que chamamos de hegemônico. Este congrega a maioria dos professores, alunos e funcionários do curso e da unidade, comprometidos todos com a organização de uma nova ordem social. Este grupo já se encontra consolidado, visto que já construiu uma base intelectual homogênea, e seu poder já extravasou inclusive os umbrais da unidade através de postos que vão sendo ocupados na estrutura universitária como um todo. A relação entre seus membros, além do caráter profissional, é perpassada pelo afeto, "*com vínculos de ordem psicológica e frequentemente de casta*". (PORTELLI, 1983. p. 72)

Na conquista da hegemonia, política universitária e política partidária caminham juntas, e o professor desempenha o papel de intelectual orgânico na construção de uma nova concepção de mundo.

A partir de tais pressupostos, a legitimação do hegemônico implica ocupação da estrutura universitária.

#### 5.2.1 - DA TÊNUE RELAÇÃO COM OS COLEGIADOS ACADÊMICOS AO COLETIVO ORGÂNICO

A participação dos entrevistados nos diferentes tipos de coletivo foi refletida na representação da relação entre estes professores e os colegiados acadêmicos. Tal representação foi consubstanciada, especificamente, nas dimensões: Da COMCAR enfrentada à COMCAR integrada; participação docente nos colegiados acadê



micos como via de elaboração do capital cultural; soberania na disciplina; opção pela decisão coletiva e a diluição do poder na universidade; e o não acompanhamento do ensino nas disciplinas pelos colegiados acadêmicos.

#### 5.2.1.1 - Da COMCAR enfrentada à COMCAR integrada

Na relação do professor com os colegiados acadêmicos, uma primeira idéia se fez presente: o desconhecimento das hierarquias e das funções das instâncias acadêmicas. Os órgãos colegiados (COCEP, Câmaras e COMCAREs) não são facilmente identificados, pois *"não tenho muita idéia ... eu nunca participei"*. Num dos depoimentos nem citados foram.

Nesta questão também interfere o grau de integração do coletivo ao qual o professor pertence. Para o professor que faz parte do coletivo hegemônico, onde a COMCAR integra o grupo, o conhecimento da estrutura acadêmica se estende à Comissão de Carreira. Acompanha este conhecimento uma avaliação positiva da COMCAR decorrente de seu constante diálogo e abertura com a unidade, os professores e os alunos do curso. A COMCAR é dinâmica: em suma, ela é parte do coletivo.

Esta avaliação positiva não se estende às outras instâncias, pois nelas *"eu não acredito que ocorram grandes modificações"*. O sentimento de unidade grupal é expresso neste depoimento. Entretanto, o depoente reconhece que esta forma de agir depende da Comissão, pois há as que se fecham *"porque o jeito das comissões se fecharem é trabalhar burocraticamente"*, ou seja, *"não se sabe nada em termos de currículo, não se questiona a aprendizagem do aluno, quem é este aluno que está saindo da UFRGS ... por que não se pode questionar a distribuição econômica do número de professores?"*

Tal postura não foi apontada pelo docente que participa do coletivo em construção, onde os colegiados acadêmicos não estão em mãos de professores que integram o coletivo. Este representou a COMCAR como *"uma comissão muito burocrática ... já ouvi queixas de integrantes de só assinarem processos"*. Neste coletivo em construção, o enfrentamento do professor intelectual orgânico com o professor intelectual tradicional é constante. O depoente declarou que a atual relação com a COMCAR nas questões substantivas, como mudanças curriculares, se caracteriza por um *"diálogo forte ... com broncas teóricas sérias"*.

Na opinião desse entrevistado, o comportamento usual da COMCAR é caracterizado materialmente pelo "amortecimento de problemas" e pela condução de "maneira personalística". A COMCAR é passiva e *"não toma iniciativas, não promove a discussão, mas aceita discutir, mesmo porque tem oposição lá"*. É uma relação de via única, pois *"a gente é que chega a ela, pelo representante do departamento"*.

Este tipo de relação não é comum a todo o departamento, mas caracteriza um setor do mesmo, que tem agir coletivo. Isso se reflete na COMCAR, à qual resta *"mexer coisinhas setoriais, por exemplo os pré-requisitos"*.

Tal falta de poder da COMCAR em articular e acompanhar o ensino de graduação é decorrente da estrutura universitária existente, onde um dos problemas mais sérios é a duplicação de poder entre departamento e COMCAR, constituindo-se em *"cabeça e mãos separadas"*. O testemunho dado pelo professor é eloquente para apontar a impotência da COMCAR: *"Mesmo que ela (a COMCAR) elabore um currículo muito bom, quando da sua implementação, o docente, com sua liberdade ilimitada, dá o que quer"*.



#### 5.2.1.2 - A participação docente nos colegiados acadêmicos como via de elaboração do capital cultural

Para compreender-se o alcance que tem para o professor "transformador social" a participação nos colegiados acadêmicos, deve ser ressaltado que é essa participação, garantida pelo princípio da democracia representativa, que constitui o canal de comunicação da base com as hierarquias. Solicitamos, pois, aos depoentes a avaliação desta representação. Contrastando com o desinteresse demonstrado pelo professor cientista e pelo professor profissional, a ocupação de cargos na escala de representação existente na estrutura universitária, tanto administrativa, quanto acadêmica, é desejada e perseguida como forma de conquista política visando a defesa do capital cultural do grupo. Tal postura foi representada, principalmente, pelo professor membro do coletivo em construção. O professor membro do coletivo hegemônico não expressou a necessidade desta conquista, por ela já ter sido feita: a COMCAR trabalha articulada com o seu grupo, ou melhor, ela é o seu grupo.

A forma de desenvolvimento concreto desta nova cultura não está desligada da do desenvolvimento das estruturas existentes, anteriores a cada grupo social essencial surgido na história. Portanto, é neste espaço que as forças sociais se movem, buscando *"instaurar uma nova hegemonia ideológica ..."*. (PORTELLI, 1978. p. 12)

O docente que realiza o doutorado declarou que o faz "até para ter voz forte nas reuniões de professores" e para poder participar de níveis onde o "poder do conhecimento" é o passaporte de entrada.

Nesta política de ocupação de espaços se coloca a representação do departamento na COMCAR: "Antes o nome do represen -

tante era recomendado pela COMCAR; hoje nós escolhemos alguém dos nossos". O agir do professor como intelectual orgânico foi, pois, detectado na representação da defesa do capital cultural do grupo.

No coletivo em construção, o enfrentamento do professor intelectual orgânico com o professor intelectual tradicional é constante.

O depoente declarou que antes de seus representantes pertencerem a este coletivo "nunca foram convocados por nenhum representante para discutir isto ou aquilo", o contato com a COMCAR era feito através do departamento e "não pelo representante". Hoje, embora a sua representação ainda não realize a discussão das questões com os representantes, "pelo menos temos um representante lá".

#### 5.2.1.3 - A soberania na disciplina, a opção pela decisão coletiva e a diluição do poder na universidade

O tipo de coletivo do qual o professor faz parte interfere também na representação relacionada às decisões do ensino.

O professor pertencente ao coletivo hegemônico, por opção, discute questões de organização do semestre com os docentes que participam do grupo: "Este planejamento em comum significa que nós organizamos algumas atividades para serem realizadas pelos alunos e para que possam ir à realidade".

Planejar em conjunto não quer dizer que "não tenhamos liberdade de escolha de conteúdo, pois jamais dizemos assim: este conteúdo tu não vais dar porque eu discordo". Planejar em conjunto é comunicar ao grupo o que se faz: "... na minha aula eu estou trabalhando isto, etc.". Esta discussão costuma ser ampliada



estendendo-se ao grupo de alunos: o plano da disciplina, a partir do inicial elaborado pelo professor, *é realmente construído em conjunto*".

Tal flexibilidade é possibilitada pela natureza da sūmula da disciplina, constituída apenas de conteúdos fundamentais, de algumas idéias gerais, o que permite que ela *"possa ser trabalhada de N formas"*.

O depoente acrescentou que todo este processo de discussão *"... não me faz sentir tolhido, pois eu não sinto estas coisas como perda de liberdade ... pois é assim quando tu te integras em um trabalho em grupo"*.

Para os professores pertencentes ao coletivo em construção, o tēnue entrelaçamente entre os pares faz com que as decisões sobre o ensino sejam tomadas de forma solitária. *"Eu tenho, de certa forma, decidido os programas, pelo menos as ementas, como vai ser, numa forma muito pessoal, até porque os demais professores que trabalham na disciplina não têm continuidade. Eu tenho uma liberdade total"* e caracterizando o seu agir solitário, *"porque eu estou sozinho, a paixão é solitária"*.

Nesta tomada de decisão não interferiram critérios externos, *"sō hā critérios meus"*. Junto aos teóricos, como por exemplo a qualidade, coloca-se o da produção pessoal, real do aluno, diferenciada da produção em um país desenvolvido.

As mudanças são determinadas no cotidiano da sala de aula e na relação com os alunos, *"onde eu vejo o que funciona e o que não funciona, porém cabe ao professor decidir"*.

Em resumo, nem um nem outro grupo se sente tolhido em suas decisões. Os professores que integram o coletivo em construção decidem o acadêmico de forma solitária, porém guiados por pre-

missas ideológicas comuns a este coletivo. Os professores integrantes do coletivo hegemônico vêm a concretização de suas premissas democráticas na discussão grupal e, por opção, adotam esta forma de agir, embora lhes seja garantida liberdade de decisão. O pertencer ao grupo não os tolhe.

Contudo, a liberdade de decisão no ensino não foi referendada quando consideramos o todo acadêmico. Mesmo os professores pertencentes ao coletivo orgânico reconheceram que há professores do curso que não participam das discussões, e isto escapa de suas mãos.

Tal situação se agrava quando examinamos os depoimentos dos professores que pertencem ao coletivo em construção. Eles ressaltaram que *"tu tens uma liberdade de influir no todo do curso muito limitada, muito restrita, até por falta de informação terrível,"* que o curso é formado por setores de conhecimento onde a relação é *"muito difícil, muito isolada, onde mesmo no seu departamento há inúmeros setores estanques, onde não é a maioria dos professores que discutem, só alguns, e os outros dão aula"*.

Além dos desencontros dentro dos setores dos departamentos, os desencontros também se dão entre os setores de conhecimento e entre os departamentos do mesmo instituto. O depoente ressaltou o caráter histórico dessas clivagens e que em alguns departamentos existem setores impenetráveis aos não aceitos. Hoje, alguns deles tendem à desagregação na medida em que professores de outros campos de conhecimento estão sendo cooptados para participarem politicamente do grupo que afronta os que detinham, e em alguns casos ainda detêm, o poder há longo tempo.

Também a clivagem entre o terceiro e o quarto grau de ensino foi apontada na forma de afrontamentos: a graduação bus-



cando espaço pela criação de cursos de especialização, ou a existência de professores de graduação que nunca seriam premiados no curso de pós-graduação existente. Isto porque a sua área de aperfeiçoamento é desprivilegiada no PG atual. A postura que prevalece no PG é a sua representação como continuação do bacharelado e, na maioria das vezes, cultivadora de uma produção de saber mais além da graduação. O depoente afirmou que alguns professores utilizam o PG como figuração *"para viajarem, para aparecer nas colunas sociais e estas coisas. Tem muito destes tipos de patifaria"*.

Os professores desta categoria defendem o fazer acadêmico democrático, porém ressaltam a dificuldade de sua realização na UFRGS. Os empecilhos estão ligados não só ao tempo de existência da instituição, com suas resistências e feudos constituídos, mas também à própria dificuldade de captar o processo decisório com clareza, todo ele envolvido em conspirações, onde a universidade aparece como uma *"coisa misteriosa, muito complicada, cheia de subentendidos são percebidos pelos seus iniciados, onde tem um lugar em que as coisas se resolvem, se definem e que a tua influência é muito pequena, pois ainda hoje as coisas vêm todas prontas"*.

#### 5.2.1.4. O não acompanhamento do ensino

Além da representação dos professores quanto à avaliação dos colegiados acadêmicos, quanto à sua participação nesses colegiados, quanto à sua autoridade na decisão da disciplina e no todo do curso, um outro aspecto que serviu para caracterizar a relação entre os colegiados acadêmicos e o professor foi o do acompanhamento do ensino.

Os professores não se sentem cobrados pela COMCAR. Para o professor do coletivo em construção, tal acompanhamento não se

realiza porque a COMCAR "não é um órgão presente" e "acho que não sabe como vai o curso, pois não realiza avaliação docente e nem promove integração". Disse ele que em certa ocasião a COMCAR realizou uma pesquisa sobre o curso, comunicou os resultados, "mas foi isso só, não teve continuidade".

### 5.2.2. A LIBERDADE ACADÊMICA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Com respeito ao segundo eixo da análise - a liberdade acadêmica - os professores reconheceram a existência de uma liberdade absoluta em sala de aula, não só para eles que fazem parte de um coletivo, mas para todos os professores do curso. Segundo um docente, os limites da liberdade estendem-se até a "não dar matrícula, até fazer de conta. A sala de aula é tua, ninguém bota o nariz, nem por bem, nem por mal. Se quiseres mentir para teus alunos, não fazer nada, mas porê-los se tu passas a todos está legal".

Ressaltou o depoente, entretanto, que o que distingue o professor pertencente ao coletivo e os outros é consciência desta liberdade. "Embora existam conteúdos que devem ser dados, ele é capaz de ter consciência do real motivo que os torna indispensáveis e, enfim, é capaz de promover o desvio". Já a maioria dos professores nem sempre percebe a amplitude de sua liberdade e segue o programa à risca, não questionando as razões da seleção dos conteúdos que o compõem, "sem pensar muito no que os torna indispensáveis". Outros ainda abusam desta liberdade absoluta para fazer qualquer coisa.

Segundo GRAMSCI (1984) "é uma consciência fragmentada, descontínua, eminentemente reativa, incapaz de projetar-se; não é totalizante, não sendo capaz de transferir certos critérios de discriminação de uma esfera a outra do julgamento". (p. 174)



Convém ressaltar que para o professor orientado pela consciência crítica, embora as decisões sobre o ensino possam ser tomadas de forma solitária, elas expressam o fazer coletivo na medida em que os princípios ideológicos coletivos estão aí influenciando.

O depoente declarou buscar "contribuir para um país menos colonizado, através de egressos que produzem bem e sobre o real", ou seja, que eles consigam um "produzir anticolonial, terceiro-mundista". "Uma proposta que estivesse realmente mergulhada na comunidade, na coletividade". E neste processo, a figura do professor como intelectual orgânico faz-se presente para a construção de uma sociedade integral, civil e politizada. A universidade seria responsável pela criação de novos intelectuais que preservassem o capital cultural do grupo.

Assim, o professor transformador social desempenha o "papel de conscientizador, questionando o aluno sobre as intenções do seu fazer" e ligando essas intenções à produção da realidade social. O docente concluiu dizendo que esta postura "descolonizada é o eixo de suas mudanças na disciplina".

As intenções com que usa a liberdade acadêmica, são reconhecidas como utópicas, na medida em que se representou como "meio messiânico, como perseguidor de uma bobagem, um delírio, uma visão", mas "é a única que eu tenho".

No limite, a liberdade da sala de aula "é um pedacinho ... porque não tem força política de interferir nas grandes transformações que deveriam acontecer na universidade. O que acontece na sala de aula ... se dilui ao longo da trajetória ... de tal forma que tu não consegue ver uma universidade realmente decente".

Este professor reconheceu que a sua liberdade acadêmica não sofre limitações a nível de sala de aula, mas que ela é minimizada no todo universitário, onde outras áreas e outras posturas são privilegiadas. Porém o reconhecimento da interferência da sociedade sobre a universidade e a consciência das limitações do agir político restrito à sala de aula, não o deixam *"sentir-se desanimado e frustrado"*. Ele está ciente de que: *"a universidade não é o único espaço de transformação política da sociedade"*, pois a sociedade molda a universidade: as mudanças maiores são conduzidas pelo partido (intelectual coletivo) responsável pela construção da ideologia da classe e pela elaboração da categoria dos intelectuais orgânicos.

Na busca da superação dos limites à liberdade acadêmica, a ligação ao partido é importante, pois *"os elementos de um grupo social econômico superam este momento de seu desenvolvimento histórico, e se tornam agentes de atividades gerais de caráter nacional e internacional"*. (GRAMSCI, 1984. p. 15).

Assim, a ligação entre política universitária e política partidária é *"condição necessária para a formação de um bloco ideológico"* com vistas à conquista da hegemonia.

### 5.3 - O PROFESSOR CIENTISTA

Nesta categoria enquadrou-se o docente pertencente à classe de professor titular ou adjunto no seu nível mais alto, com pós-graduação ou contatos com universidades européias e/ou americanas. Seu regime de trabalho é o de dedicação exclusiva à instituição, predominantemente em atividades de pesquisa, orientação de teses e docência na pós-graduação. O professor cientista participa ativamente



vamente da estrutura administrativa em órgãos colegiados, como conselho departamental e/ou colegiado do departamento e/ou congregação e em cargos ligados à direção da unidade. Também participa de funções administrativas e acadêmicas junto ao Pós-Graduação. Em decorrência de suas atividades no Pós, mantém um relacionamento com grupos nacionais e internacionais, sendo apoiado por órgãos de fomento à pesquisa, em cujos comitês científicos ocupa lugar de destaque.

O professor cientista prioriza a produção do saber e a administração da produção do saber, dedicando-se à pesquisa e desenvolvendo paralelamente à universidade uma teia de relações científicas propiciadas por sua ligação ao Pós-Graduação. A transmissão do saber na graduação ocupa um lugar secundário em suas atividades.

### 5.3.1. A TÊNUE RELAÇÃO COM OS ÓRGÃOS ACADÊMICOS COLEGIADOS

Os professores "cientistas" representaram como tênue a relação entre os colegiados acadêmicos e o professor. Isto porque os colegiados acadêmicos estão distanciados; a participação nos colegiados acadêmicos não é priorizada; a soberania na disciplina é alicerçada no saber, no distanciamento do curso e no não acompanhamento do ensino na disciplina pelos colegiados acadêmicos.

#### 5.3.1.1. O distanciamento dos colegiados acadêmicos

As representações sobre os colegiados acadêmicos centraram-se na Comissão de Carreira (COMCAR), ignorando os patamares superiores. Concentraram-se também no distanciamento entre os colegiados acadêmicos e os professores, a COMCAR ocupando um lugar se-

cundário na articulação do ensino, o distanciamento se baseia na premissa de que o professor e sua competência são primordiais: "O professor é portador do conhecimento e detém o poder do saber".

Com base nesta postura, três avaliações sobre a COMCAR foram expressas:

A **primeira** apresentou a COMCAR como razoável, porém "no cotidiano, o ensino depende das pessoas que o realizam". A atuação dos colegiados acadêmicos "é limitada", porque mesmo que eles "desejem ditar normas que sejam válidas para todo mundo, existem professores das mais variadas competências com os mais diferentes graus de assiduidade, de atualização e de preocupação com o processo de ensino, e se o ensino está sendo de boa qualidade ou não, isso escapa aos colegiados acadêmicos, isto é uma questão que afeta o professor que está dando aula".

Uma **segunda** representação conceituou a COMCAR como uma comissão "desvinculada dos professores" por estar localizada em prédio fora da unidade. "Não é uma estrutura viva. É uma estrutura de serviços de secretaria que, eventualmente, podem ser importantes". A COMCAR é "local de descanso", onde departamentos com docentes "mais titulados não querem dela participar, pois a relação custo-benefício aí corporificada é discutível".

Nesta mesma linha de argumentação, outro depoente representa a COMCAR mais como um órgão de aconselhamento de ordem burocrática, monolítica e autoritária, onde as relações "não são profissionais, onde reina um jeito avesso de coordenar, onde, ao invés de um comportamento intelectual acadêmico, predomina a família paternalista, ao invés do profissional, predomina o afetivo". Ressaltou o depoente que não há fluxo de informações entre aluno, profes-



sor e COMCAR. É antes de mais nada uma "COMCAR voltada ao atendimento do aluno, é uma mãe". Já os professores que atendem o curso só obtêm informações "pelo boato paralelo" ou, esclarecendo melhor, "só a nível de cocheira".

Este depoente esclareceu que os registros feitos pela COMCAR são necessários, porque a "estrutura está bem constituída", porém a falta de formação científica e o democratismo reinante, onde todos podem falar, onde os participantes "se perdem em teses individuais e não há a possibilidade do cerceamento de tais que relas" - tornam o processo decisório moroso. Acrescentou que a predominância de atitudes afetivas e não científicas "tem origem na cultura brasileira, sendo difícil melhorar a curto prazo".

O depoente posicionou-se contra a forma, personalítica, não científica, de concretização da estrutura, mas como a COMCAR não interfere na sua liberdade, o professor também não interfere na COMCAR. Neste contexto, estrutura acadêmica e professor estão separados na produção do ensino de graduação.

Uma **terceira** idéia levantada a respeito da COMCAR foi a do desvirtuamento de suas funções regimentais: de uma organização que buscaria a supervisão do ensino através de um colegiado de professores e de estudantes, ela passou a priorizar a "atuação política através da transferência do poder de decisão da COMCAR sobre o ensino de graduação a uma plenária, composta em sua maioria de estudantes", que, em última análise, são os "definidores do currículo".

O professor define tal mecanismo de transferência de poder da COMCAR para os estudantes como uma barganha, onde "tudo é feito em nome da democracia: eu preciso do apoio do estudante, então tenho de carregá-lo junto, porque quando eu precisar de seu apoio,

eu o tenho". Nesta barganha, a COMCAR confunde a questão política com a questão profissional: "Política dentro da universidade tem de existir, porém não desta ordem ... Pesquisa e ensino não podem ser misturadas com política partidária. São duas coisas diferentes".

Segundo o depoente, neste predomínio do poder político sobre o acadêmico, "a competência se esvanece, o professor sem competência passa a ocupar os cargos acadêmicos, transformando-os, neste contexto, em cargos políticos".

Para buscarmos uma compreensão maior das similaridades e diferenças entre as representações sobre a COMCAR acima apresentadas, passaremos a examinar as opiniões dos depoentes no tocante à representação, princípio de composição dos colegiados acadêmicos. Isto porque a relação dos colegiados acadêmicos, especificamente corporificada na COMCAR, com os professores, é ouvida através de seu(s) representante(s) de departamentos neste colegiado.

#### 5.3.1.2. A representação docente nos colegiados acadêmicos não priorizada

O professor cientista, de um modo geral, não participou em colegiados acadêmicos ligados à graduação, embora tenha participado ativamente nos órgãos de PG e de administração da universidade. Razões apresentadas: "Eu me recusei. Nunca desejei participar da COMCAR ... não gosto e não tenho interesse .... Sou pessoa de pesquisa". Outro depoente, mesmo reconhecendo, de forma genérica, a importância na participação em órgãos decisórios - "O professor que não participa é um pobre coitado. Só entra e dá aula", - abdicou de compor a COMCAR para evitar problemas pessoais com o coordenador que é seu amigo.



Quando perguntados sobre os critérios de escolha de seus representantes, uma representação foi comum a todos: *"Não eram critérios de competência do representante". "Os critérios são os mais estapafulhos"*.

No tocante aos depoentes, constatou-se que eles abdicaram de participar dos órgãos acadêmicos de graduação e dirigem suas atenções para outras atividades na universidade. Mesmo para os professores pertencentes a departamentos onde exista disputa no preenchimento de representações, os depoentes optam por um afastamento destes cargos, baseados no ceticismo quanto à competência da COMCAR no atual momento e, também, para evitar clivagens pessoais com membros da comissão. Isto ocorre mesmo que tais depoentes tenham idéias diferentes das defendidas pela COMCAR.

Outro grupo de depoentes, pertencentes a departamentos onde não há disputa para o preenchimento de cargos na instância acadêmica de graduação, declarou que a sua não participação se baseia no critério de exclusão: *"Muitas pessoas não querem participar, ficando a representação com os menos qualificados"*. E conclui *"No departamento não tem havido disputa pela representação na COMCAR. O professor é coagido a participar"*. Por outro lado, *"o fluxo entre representantes e representados, também não ocorre, mas isso é usual no Brasil, embora quando eu ocupei uma representação de pesquisa, os meus colegas estavam perfeitamente a par do que ocorria"*.

Em síntese, as posturas expressas pelos professores que centram suas atividades na produção da saber têm como fator comum o posicionamento de ignorar os colegiados acadêmicos e de abdicar de neles participar. No entanto, embora exista este posicionamento marcante em relação à COMCAR, existe variabilidade de representação entre os depoentes quanto à avaliação dos órgãos acadêmi-

cos.

Tais diferenças de representação, estão relacionadas ao tipo de poder predominante no departamento: poder acadêmico, poder corporativo<sup>46</sup>, poder político.

No departamento onde o poder predominante é o acadêmico - co, onde impera a competência pelo saber, o sentimento expresso pelos depoentes na avaliação dos colegiados acadêmicos é de grande in diferença: eles são considerados razoáveis por não interferirem no cotidiano do professor. Lembre-se aqui que este professor se considera extremamente competente. É seu o poder que predomina; logo, o professor ocupa uma posição privilegiada no departamento.

No departamento onde o poder predominante é o corporati- vo, onde os feudos são protegidos, o sentimento expresso pelo professor na avaliação dos colegiados é o da ineficácia de tais órgãos, que são considerados cartoriais, por suas decisões serem ditadas pe lo afetivo e não pelo científico. Lembre-se aqui que estes professores defendem os ideais acadêmicos e prezam as relações pessoais com as chefias.

No departamento onde o poder predominante é o político, onde ocorre uma vinculação com os partidos, o sentimento expresso pe los depoentes na avaliação dos colegiados é o de conflito latente, pelo fato de a função acadêmica ter sido substituída pela política.

No entanto, as posturas acima, diversificadas, expres- sam sentimentos e não ações e, embora muitas vezes tais "sentimen- tos" sejam fortes, não se concretizam a nível prático. A prática con

---

<sup>46</sup>GIANOTTI (1989) utiliza a terminologia 'sindical'.



siste em ignorar os colegiados acadêmicos. Tais dados nos levaram a concluir que a relação entre os colegiados acadêmicos de graduação e o professor é representada como tênue.

Esta conclusão se corporifica quando do exame mais detalhado da produção do ensino de graduação, no tocante às decisões do ensino e seu acompanhamento.

#### 5.3.1.3. A soberania na disciplina alicerçada no saber, concomitante ao distanciamento do curso.

As decisões de ensino na sua disciplina são tomadas individualmente a partir de uma sūmula que, na maioria das vezes, o professor mesmo elaborou. Esta sūmula é o eixo da disciplina, possibilitando variações e grande flexibilidade.

Os professores do departamento, onde o poder acadêmico predomina afirmaram: "Não tenho limites, inclusive porque como sou uma pessoa bastante qualificada academicamente, com experiência de ensino e de pesquisa, eu me sinto muito livre, nunca senti interferência dos colegas".

A questão da **competência acadêmica** é um dos eixos principais neste depoimento: "Não discutimos o conteúdo entre nós porque as disciplinas são muito diversificadas e cada um é especialista em sua área. É o professor que sabe, os outros não podem dar palpites".

Nas alterações sobre o ensino de graduação, a competência é novamente ressaltada, pois além da opinião dos alunos a atualização do conhecimento também é muito importante. "Eu leio muito, compro muitos livros, tenho muitas separatas ... eu tenho muita relação com a pesquisa científica que está sendo feita na área ...

*eu tenho competência para decidir".*

Esta ampla liberdade de decisão a nível de sua disciplina também foi representada pelos professores que pertencem a departamentos onde o poder político e o poder corporativo predominam e onde a competência do professor é discutida. Um depoente citou, inclusive, a existência de uma disciplina com duas turmas paralelas, onde os professores não se reúnem para discussão, onde um desenvolve de uma forma e outro de outra ...

Apesar desta liberdade de ensino na disciplina, os professores representaram limites a nível do curso como um todo, em vista de:

a) não ocorrerem debates em torno das questões substantivas do ensino, - diferenças de filosofia entre a graduação e a pós-graduação, por exemplo - por inércia dos colegiados acadêmicos ou porque *"o mundo político existente não propicia abertura para a discussão acadêmica"*;

b) os professores não comparecerem e/ou as decisões serem tomadas em plenárias com predominância de estudantes e omissão dos professores, quando eventualmente ocorrem debates.

Tais depoimentos nos possibilitam afirmar que a relação entre os colegiados acadêmicos e o professor é tênue, pois este representa-se soberano nas decisões do ensino de sua disciplina, e a COMCAR *"não interfere neste patamar"*. Apesar desta soberania, o professor expressa literalmente ser um professor "ilha", no sentido de que o poder de decisão sobre o curso está além de suas mãos.



#### 5.3.1.4. O não acompanhamento do ensino

Da mesma forma que as decisões são tomadas pelo professor sem a interferência dos colegiados acadêmicos, também estes órgãos não realizam a supervisão do ensino pela sua própria debilidade em fazê-lo: "A COMCAR embora deseje realizar a supervisão do ensino, não o faz por medo e/ou por desinteresse". Acrescentou um depoente: "O cotidiano de sala de aula foge aos órgãos colegiados; e, se realizam supervisão, ela é feita de forma enclausurada. Custa-se a entrar na avaliação de qualidade".

Os depoentes pertencentes a departamentos em que não predomina o poder acadêmico - isto é, onde não predomina o poder do professor cientista - em que existem querelas corporativas e políticas, são favoráveis à avaliação docente como testemunha da competência. Um dos depoentes que disse realizar a avaliação de sua disciplina junto aos alunos, no início e no final do semestre através de formulário, declarou que enviará os resultados para a COMCAR. Com tal medida, objetiva informar aos colegiados acadêmicos os principais problemas que ocorrem em sua disciplina e no currículo, inserido que está num sentimento geral de necessidade de mudança, que só não tem ocorrido porque a universidade é vista pela grande maioria dos professores como um serviço público, burocrático e que garante estabilidade.

O professor pertencente ao departamento onde predomina o mérito do conhecimento afirmou que a supervisão dos cursos não irá modificar o ensino, pois este depende da competência do professor, e "um policiamento a posteriori é inútil". É no professor que está o cerne da qualidade do ensino. Portanto, o ponto vital da qualidade está na seleção deste professor, um mestre, formador de atitudes, pois "a carreira universitária é importante e não

*aqueles que vêm a universidade como um emprego perpétuo".*

### 5.3.2. LIBERDADE ACADÊMICA PARA A UNIVERSIDADE DE EXCELÊNCIA

Para os professores "cientistas" existe uma ampla liberdade nas decisões do ensino de graduação no cotidiano na UFRGS.

Para um grande grupo deles, como para HUMBOLDT, a universidade deve assegurar ao acadêmico esta liberdade absoluta, que por sua vez deveria estar baseada no *"lastro de qualidade da pessoa"*, pois a *"universidade é o local da excelência, e a excelência começa na competência do professor"*. Porém, reconheceram os docentes, na UFRGS desvirtuou-se o acadêmico, e os poderes corporativos e políticos, ora sim, ora não, sobrepujam o poder acadêmico. A liberdade que é conferida ao professor é canalizada para diferentes fins: o professor que cultiva a qualidade do conhecimento e tem consciência da liberdade que a universidade lhe permite, *"tem espaço para exercer sua inteligência"*; os professores que *"discutem política partidária no cotidiano e a parte relativa ao conhecimento permanece desatendida"* usam a liberdade com outro sentido: política universitária é confundida com política partidária.

Neste contexto de poderes imbricados, a existência de tal liberdade não deveria ser assim tão absoluta, a COMCAR deveria, de forma institucional, coordenar o ensino de graduação, pois se o professor não compreende a graduação, ele faz um estrago enorme no todo. Hoje esta estrutura, com esta liberdade absoluta, propicia que num semestre o aluno tenha *"seis ou sete professores com idiossincrasias teóricas, num jogo político subterrâneo, onde uns minam os outros"*.

Para o professor da produção do saber, a consciência desta liberdade está presente e ele usa tal liberdade num fazer pro



utivo, diferente do da maioria dos professores dos departamentos. Um depoente afirmou: *"No verão eu permaneço aqui, junto a minhas pesquisas, escrevendo. Eu não sou representativo da maioria dos professores do departamento onde o cargo implica oito horas de trabalho".* E ele continua: *"Há uma tendência à acomodação. O cargo de professor é desmerecido. Dentro dos departamentos não existe incentivo de reconhecimento, pois tal reconhecimento é um jogo político na Universidade".* Outro depoente afirmou: *"Eu produzo, mas tanto faz produzir como não produzir".*

Para os depoentes, o uso desta liberdade de ensino na graduação está desvirtuada e ligado a questões sindicais, a questões ideológicas, como a da democratização da universidade. Porém tais questões, na ótica deles, deve estar separada do exercício de sala de aula. A intenção do uso desta liberdade está intimamente ligada à competência profissional, à construção de uma universidade de qualidade, de um centro de excelência e, inclusive aí, o democrático assume conotações de que a pessoa vale pelo conteúdo que carrega consigo. Acrescentou um professor, esclarecendo esta postura: *"Toda a democracia tem que ter uma hierarquia ... democracia é colocar na escala hierárquica aquelas pessoas que realmente têm experiência, uma questão legal. Temos que respeitar as pessoas que foram eleitas para a função, não podemos atropelar o processo".*

Este professor rejeita os padrões de graduação imperantes na sua universidade e valoriza a qualidade do conhecimento e a competência científica de outros modelos de universidade, onde a produção do saber predomina, e onde questões políticas e sindicais não ocupam lugar primordial, e onde o poder acadêmico sobre-põe-se aos poderes corporativo e político, onde o mérito do conhecimento predomina.

#### 5.4 - A LIBERDADE ACADEMICA AFUNILADA NA DISCIPLINA: O PONTO DE CONVERGÊNCIA DOS PROFESSORES

A análise anteriormente efetuada e que permitiu o desocultamento de diferentes tipos de professores quanto às óticas de suas representações sobre a relação com os colegiados acadêmicos apontou não só as divergências que os diferenciam, mas também uma convergência central, mesmo que expressa com maior ou menor clareza: a liberdade acadêmica afunilada na disciplina.

Antes, no entanto, de discutir tal representação de afunilamento, coube-nos destacar a representação dos professores quanto a liberdade acadêmica na graduação. Esta configura-se em quatro aspectos (TIGHT, 1985, p. 9): liberdade acadêmica para quem, em retorno de quem, assegurada por quem.

Referente ao primeiro aspecto, o docente de graduação enfeixa em suas mãos a transmissão do saber projetada na liberdade de ensinar. Não é liberdade de pesquisar ou liberdade de publicar, mas na graduação, a liberdade acadêmica foi representada como liberdade de ensinar.

E para quem é propiciada a liberdade de ensinar? No caso específico das Universidades Públicas Brasileiras, a partir de 1968, implantou-se um regime universitário onde, de um poder imenso concentrado nas mãos do catedrático, assessorado por assistentes, passou-se a um igualitarismo docente, sem hierarquias no departamento. O ensino de graduação não gira mais ao redor do curso, mas deslocou o seu centro gravitacional para os departamentos e as instâncias acadêmicas.

Neste contexto, a liberdade acadêmica é assegurada individualmente a todos os docentes do ensino superior e não a gru



pos específicos. Não importam a classe funcional (Titular, Adjunto, Assistente, Auxiliar de Ensino e, inclusive, Colaboradores), o regime de trabalho (DE, 40hs, 20hs,), o tempo de serviço na instituição, a escolaridade (graduação, especialização, mestrado, doutorado), a realização de estágio probatório, a forma de seleção (concurso, convite) e outros itens mais.

E, no tocante ao terceiro aspecto da configuração da liberdade acadêmica, coube-nos arguir: existem retornos que os acadêmicos, indiscriminadamente, livres para ensinar, devem prestar?

Relembremos que a produção do ensino é decorrente da imbricação entre os colegiados acadêmicos e o professor em sala de aula. Sendo assim, estes órgãos poderiam opor limitações ao professor. Mas tal não ocorre, pois os docentes representaram esta relação como tênue, decorrente do distanciamento, da nebulosidade e da burocratização desta hierarquia, da qual não participa e a grande maioria não deseja participar, o sistema de participação sendo representado como um ônus democrático, onde o formal domina a relação entre representantes e representados. Embora exista uma súmula de disciplina, muitas vezes elaborada pelo professor, aprovada no seu departamento e incorporada ao currículo pela COMCAR, esta foi representada como suficientemente ampla para não limitá-lo. Por outro lado, foi reconhecido que o acompanhamento do ensino não é realizado pelos órgãos de coordenação acadêmica.

É uma liberdade sem retorno avaliativo formal, onde não está pressuposta uma possível prestação de contas da liberdade exercida, embora na legislação que guia especificamente a UFRGS (RGU), tal avaliação seja prevista. O cotidiano consolidou a liberdade.

Assim, a liberdade de ensino a todos os docentes sem uma prestação de contas torna o professor o responsável pelas decisões de ensino de sua disciplina. E nesta, sente-se soberano.<sup>47</sup>

O largo espectro do uso da liberdade nas disciplinas possibilita que emergjam diferentes modelos históricos construtores da Universidade Brasileira, uma universidade híbrida e sem identidade definida, com raízes que se projetam em tipos diferentes de docentes<sup>48</sup> (Quadros 6 e 7): o professor profissional, o professor transformador social e o professor cientista.

O professor **formador de profissionais** é característico da maioria dos entrevistados e reflete o modelo de ensino superior francês napoleônico, gênese de nossa universidade. Este docente usa a liberdade acadêmica para a transmissão de conhecimentos pragmáticos para a formação do profissional competente, com referências no mundo do trabalho, e representa a participação nos colegiados acadêmicos como não incrementadora da competência profissional.

O segundo tipo de professor, poucos entre os entrevistados, chamado de "**transformador social**", parte do pressuposto de que a universidade deve estar inserida nas comunidades, e que é da reflexão no coletivo que surgem as formas de transformação da sociedade. Tal professor usa a sua liberdade de ensinar para a construção do saber acadêmico-político ligado à realidade social do país, e representa a participação nos colegiados acadêmicos como

<sup>47</sup> Dos vinte e quatro docentes entrevistados, dois declararam-se integrados à COMCAR, porém nas decisões de sua disciplina eram soberanos. Um dos docentes havia participado recentemente da COMCAR.

<sup>48</sup> Mesmo dentro destes tipos, não há uma identidade precisa. Encontramos professores que apresentaram características de um ou mais tipos, professores que estão se deslocando de um tipo para outro e professores que se mantêm desde seu início de trabalho na UFRGS num mesmo tipo.



## QUADRO 6

## PROFESSOR - A LIBERDADE ACADÊMICA

## ENSINO DE GRADUAÇÃO

UFRGS - 1990

PROFESSOR	LIBERDADE ACADÊMICA			
	REFERÊNCIA	RELAÇÃO COM COLEGIADOS ACADÊMICOS	ESPECTRO	USUFRUTO
<p><b>PROFISSIONAL</b></p> <p>Professor presente em todas as áreas do conhecimento do ensino de graduação, voltado à formação de profissionais para o mercado de trabalho.</p> <p>Reflete o modelo histórico de universidade francesa-napoleônica, presente no Brasil desde a gênese do ensino superior.</p>	Externas: o mundo do trabalho.	<p>Tênue, individual representa os colegiados acadêmicos como distantes, não interfere na sala de aula.</p> <p>A participação docente nos colegiados acadêmicos é vista enquanto um peso democrático.</p>	<p>Soberano nas decisões de sua disciplina.</p> <p>Não conhece o currículo como um todo e alguns têm consciência do esvaziamento do curso.</p> <p>Os limites à sua atuação docente são infra-estruturais, atomização da estrutura e clivagens corporativistas e pessoais.</p>	A transmissão do saber acadêmico pragmático e de princípios éticos para a formação do aluno com qualificação profissional.
<p><b>TRANSFORMADOR SOCIAL</b></p> <p>Professor de dedicação exclusiva com predomínio de atividades na docência de graduação nas áreas de Filosofia e Ciências do Homem ou Letras e Artes e engajado politicamente no coletivo Universitário. Reflete um modelo histórico de universidade latino-americana.</p>	Internas/Externas: o coletivo Universitário e o Partido Político.	<p>Integrada no coletivo, e tene com os colegiados acadêmicos que estão fora do controle deste coletivo.</p> <p>Busca ocupar os espaços (inclusive nos órgãos acadêmicos) através de um agir coletivo e contraditório com fundamentos ideológicos e corporativos.</p>	<p>Soberano nas decisões individuais, mas por opção orienta-se pelos princípios do coletivo, que refletem o engajamento político.</p> <p>O agir político em sala de aula encontra barreiras no curso e se dilui na universidade, pela não transparência das decisões.</p>	A construção do saber acadêmico, político ligado à realidade social do país.
<p><b>CIENTISTA</b></p> <p>Professor com doutorado e com contatos no exterior, em dedicação exclusiva à universidade, preferencialmente à pesquisa e à PG, onde construiu sua carreira, participando ativamente de órgãos decisórios acadêmicos e administrativos universitários e de instituições externas nacionais e internacionais ligadas à pesquisa.</p> <p>Reflete um modelo histórico de universidade humboldtiana que privilegia a pesquisa expandida no Brasil na década de 70.</p>	Externas: pares de áreas de conhecimento.	<p>Tênue, individual. O professor reconhece a precariedade da articulação das instâncias do ensino na graduação, mas abdica de participar em seus colegiados, pois não interfere no substantivo de sua atividade.</p>	<p>Soberano na sua disciplina, com apoio do poder acadêmico enfeixado no caráter do professor portador do saber.</p> <p>Reconhece e permite que o curso de graduação escape de seu poder de decisão.</p>	Construção da universidade de excelência, objetivada na qualidade científica e na competência do professor produtor do saber.

QUADRO 7  
PRESSUPOSTOS E POSTULADOS DE PROFESSORES  
ENSINO DE GRADUAÇÃO  
UFRGS-1990

P R O F E S S O R E S		
PROFISSIONAL	TRANSFORMADOR SOCIAL	CIENTISTA
<p>PRESSUPOSTO</p> <p>A universidade deve ser responsável pela formação de profissionais para o atendimento das necessidades da Sociedade.</p>	<p>PRESSUPOSTO</p> <p>A universidade deve estar inserida na comunidade, e da reflexão coletiva, sobre a realidade social e da busca de caminhos transformadores é que emerge a orientação para o comportamento do professor.</p>	<p>PRESSUPOSTO</p> <p>A universidade deve ser local de excelência, que tem no seu cerne a competência do saber.</p>
<p>POSTULADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O mundo do trabalho enquanto fonte do conhecimento transmitido e desagudouro dos profissionais por ele formado é a referência primeira do professor.</li> <li>- O conhecimento pragmático e o desenvolvimento de uma postura ética são condições para a formação profissional adequada ao mercado de trabalho.</li> <li>- O exercício da autoridade hierárquica nos colegiados acadêmicos não incrementa a competência profissional do professor, fonte do ensino de qualidade.</li> <li>- A liberdade acadêmica tem como sustentáculo a autoridade da experiência acoplada ao distanciamento dos órgãos de coordenação acadêmica.</li> </ul>	<p>POSTULADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A realidade sócio-política consubstanciada em participação no coletivo universitário é a referência primeira do professor.</li> <li>- A formação do intelectual orgânico é condição para elaborar e preservar o capital cultural coletivo.</li> <li>- O exercício da autoridade hierárquica nos colegiados acadêmicos é parte constitutiva da consolidação da hegemonia do coletivo.</li> <li>- A liberdade acadêmica é orientada pelo coletivo por opção do professor.</li> </ul>	<p>POSTULADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A pesquisa internacional e nacional consubstanciada na participação em entidades e comitês científicos é a referência primeira do professor.</li> <li>- O conhecimento científico e o desenvolvimento da postura ética são condições para a competência do professor.</li> <li>- O exercício da autoridade hierárquica nos colegiados acadêmicos de graduação não incrementa a competência do professor e da própria universidade.</li> <li>- A liberdade acadêmica, condição para o alcance da qualidade científica, tem como sustentáculo a autoridade do conhecimento.</li> </ul>



uma das formas de consolidação do coletivo.

O terceiro tipo de professor representado por alguns dos entrevistados - o **professor cientista** - é reflexo da influência da Universidade norteamericana, que teve sua disseminação na universidade brasileira com a expansão da pós-graduação na década de 70. Tal professor concebe a universidade como local de cultivo da excelência, com cerne na competência do professor. Este docente usa a liberdade acadêmica baseado na autoridade de seu conhecimento e representa a participação nos colegiados acadêmicos como não incrementadora de seu saber.

Em síntese, os docentes da UFRGS na graduação corporificaram uma ampla liberdade de ensinar, que não é garantida por legislação mas possibilitada, numa primeira instância, pela tênue relação entre o professor e os órgãos responsáveis pela coordenação do acadêmico. Isto faz com que dele emergjam livremente os diferentes modelos históricos construtores de nossa universidade e a conseqüente dissonância entre os mesmos, consubstanciados não numa única identidade universitária, mas em identidades históricas fragmentadas.

O docente de graduação tem características pessoais e funcionais diferenciadas, sem o apoio de curso que anteriormente lhe fornecia uma identidade. Hoje isto não mais ocorre. Num mesmo curso convivem docentes com características diferentes, com usos diferenciados de sua liberdade acadêmica, com identidade fragmentada.

Ao desocultar as razões desta identidade fragmentada encontramos novamente nas raízes históricas da construção da UFRGS as bases de seu estado atual, não integrativo e muitas vezes conflitivo num mesmo departamento, num mesmo curso, numa mesma área de conhecimento. Em dois cursos selecionados, onde a graduação dirige-se



ã formação de profissionais, e o p<sup>o</sup>s-graduação é incipiente, predomina a representação do professor formador de profissionais. Em seis dos cursos selecionados, onde, ao lado do modelo francês profissionalizante, convive um p<sup>o</sup>s-graduação consolidado, encontramos representações de professores formadores de profissionais e de professores cientistas. E, ainda nesta convivência da graduação com a p<sup>o</sup>s-graduação, em dois destes cursos encontramos representações de professores transformadores sociais e de professores cientistas.

Em suma, as imbricações históricas se consubstanciam em uma universidade com identidade fragmentada onde afloram um modelo francês profissionalizante junto a um enclave moderno postulador da produção de saber e a um outro enclave postulador da universidade politizada. Isto faz com que tenhamos na universidade, resquícios de antigas faculdades, de querelas entre graduação e p<sup>o</sup>s-graduação e mesmo dentro da graduação.

Mas nesta divergência de identidades, os docentes representam a sua liberdade como ampla e convergem para um ponto comum: a liberdade acadêmica se afunila na disciplina e se esvai na estrutura vigente. A liberdade acadêmica é afunilada porque se circunscreve à disciplina. O professor da UFRGS é um professor de disciplina, e aí reina em suas decisões solitárias. Este seu reinar é dilapidado, pois sua soberania não se estende ao curso - a grande maioria não conhece o currículo, não participou de sua construção e nem de discussão sobre o curso -, e muito menos à universidade - mesmo o professor do coletivo reconhece que sua atuação em sala de aula se esvai no todo.

O professor de graduação na UFRGS é soberano solitário. Sua liberdade acadêmica "aos moldes brasileiros" foi construída por uma reforma que se concretizou, predominantemente, em aspec



tos técnico-organizacionais, e é representada como liberdade de ensinar, ampla, irrestrita, para todos os docentes, sem prestação de contas, consolidada pelo cotidiano mas que, em última análise, se limita à disciplina.

Enfim, é uma liberdade acadêmica falaciosa, pois a abertura incondicional que os colegiados acadêmicos proporcionam ao professor é afunilada na disciplina, não atingindo o curso e muito menos a universidade. A disciplina é o início, o meio e o fim da liberdade acadêmica na graduação.

Na verdade, a produção do ensino de graduação, segundo a representação de professores partícipes de uma das instâncias acadêmicas - a da docência em sala de aula -, é marcada por três características essenciais.

I. Há uma tênue relação entre a sua instância, que desenvolve o ensino, e a dos colegiados acadêmicos, que planejam e supervisionam o ensino no curso. Isto porque, na representação de professores com docência em sala de aula:

a) os colegiados acadêmicos são distantes, nebulosos e algumas vezes burocráticos;

b) a participação docente nos colegiados é um peso democrático e/ou ocupa um lugar secundário na articulação do ensino, pois o conhecimento do professor é primordial;

c) os professores são soberanos em sala de aula;

d) os colegiados acadêmicos não realizam o acompanhamento do ensino.

II. Decorrente da tênue relação entre as instâncias acadêmicas, o professor com docência em sala de aula representa-se soberano em sua disciplina, o que possibilita que emergjam três di-

ferentes tipos de professores reflexo dos modelos universitários construtores da UFRGS: o professor profissional, o professor transformador social e o professor cientista.

III. A liberdade acadêmica existente é falaciosa , pois a soberania que o professor com docência em sala de aula de-  
têm em suas mãos se encerra na sua disciplina, não se estendendo  
ao curso e nem à universidade.

A produção do ensino de graduação, assim concreti-  
zada, contribui para a perpetuação de sua própria forma de produ-  
ção na medida em que a relação entre as instâncias é tênue, o que  
acarreta a minimização de dissonâncias. Tal comportamento fortifi-  
ca a imagem de uma produção do ensino advinda de uma relação "per-  
feita" entre a formalização e a liberdade acadêmica, o que con-  
tribui, por sua vez, para legitimar a universidade como credencia-  
dora da classe social que abriga.

Entretanto, a produção do ensino assim corporifica-  
da, colabora também para a não reprodução, na medida em que os es-  
paços abertos pela tênue relação entre os colegiados acadêmicos e  
os professores com docência em sala de aula possibilitam que emer-  
jam diferentes tipos de professores, numa ação pedagógica com po-  
tencialidades de elaboração de formas criativas para a produção  
propriamente dita. Porém convém ressaltar, que os professores com  
docência em sala de aula têm o seu poder de uma ação pedagógica  
criativa minimizado, porque a investidura de soberania da liberda-  
de acadêmica é falaciosa, quando o poder da ação do professor se  
afunila na sua disciplina.



## 6 . ENSINO DE GRADUAÇÃO:SEARA DE DESENCONTROS ENTRE A FORMALIZAÇÃO E A LIBERDADE ACADÊMICA

A compreensão da produção do ensino de graduação na UFRGS, enquanto universidade pública, foi nosso objetivo. Tal produção foi normatizada a partir das determinações oriundas da reforma universitária de 1968, substanciando-se, nos governos autoritários pós-64, no capitalismo excludente e monopolista do Estado, com a presença da tecnoburocracia no seio do bloco do poder. A produção do ensino, assim corporificada, mantém esta marca ainda hoje, quando a sociedade brasileira desenvolve seu caminhar para a democratização.

Como reflexo da ampliação das funções econômicas do Estado, o modelo universitário implantado pretendeu a modernização da instituição, apoiando-se em princípios de eficiência e racionalização dos meios característicos de empresas capitalistas. Por outro lado, atendendo aos anseios de participação das bases nas decisões universitárias, implantou a democracia representativa.

No ensino de graduação, a onipotência do curso, presente desde a gênese do ensino superior, foi substituída por um todo orgânico fundamentado na coexistência de uma instância acadêmico-didática com uma administrativa. Na estrutura implantada, a produção acadêmica do ensino é decorrente da imbricação entre colegiados e professores em sala de aula. Cabe lembrar que estes colegiados - COMCARES, Câmaras de conhecimento e COCEP - estão hierarquicamente relacionados e têm na sua composição representantes dos docentes, dos discentes e da comunidade extra-universitária.



Na busca da **compreensão** do ensino de graduação, desvelamos que a **instância acadêmica**, apesar de procurar difundir uma imagem de um eficiente desempenho e de perfeita sintonia entre seus níveis (MEYER, ROWAN, 1980), o que contribui para a legitimação da instituição como congregadora do saber de alto nível e credenciadora da classe média, é **seara de desencontros entre os colegiados acadêmicos e o professor**.

A análise foi iluminada pela reconstrução histórica da produção do ensino superior no Brasil e na UFRGS em específico, e concentrada na perspectiva da representação de professores da instituição, visto que, em última análise, são eles que concretizam o ensino.

Uma primeira conclusão se configura: na representação de professores, a **relação entre as instâncias acadêmicas têm um caráter tênue**, ou seja, a eficiente e racional articulação entre as diversas instâncias do planejamento e organização do ensino e a do desenvolvimento do ensino, prevista nos estatutos, não faz parte da representação de professores da graduação da UFRGS, sejam eles partícipes em colegiados ou docentes em sala de aula.

Entretanto, essa frágil relação captada no "ensino hoje" não é produto do aqui e do agora, mas foi construída no tempo e no espaço. No exame das legislações que orientaram o ensino superior, desvelamos que desde a sua gênese, em cursos isolados, passando pela estruturação do ensino em universidades e chegando à sua reestruturação com a reforma universitária de 1968, a tênue relação entre os setores responsáveis pela organização do ensino e o professor é uma constante. Isto porque tal relação é marcada pela coexistência dos setores acadêmicos nas diferentes formas assumidas, onde a instância dos colegiados consubstanciou-se na forma-



lização, sendo hierarquizada, detalhada, precisa, certificadora e ritualística. Já a instância do professor consubstanciou-se na **liberdade acadêmica** - ampla, difusa, e concentrada na mão do mestre: uma liberdade que se constrói muito mais nos espaços deixados abertos pelas indeterminações das legislações, no silêncio sobre o pedagógico, do que nas suas especificações.

Até 1968 tal relação baseou-se, por um lado, na liberdade concedida pelo poder de cátedra, a lentes proprietários, posteriormente a lentes catedráticos e catedráticos. Por outro lado, fundou-se na diminuição da ingerência do Estado, primeiro sobre cursos superiores isolados (até 1931) e após sobre as universidades, onde a partir de 1940, a autonomia didática é reconhecida, e o controle acadêmico, burocrático via de regra, passa a ser realizado na própria instituição universitária.

Após a reforma universitária, a tênue relação entre os órgãos responsáveis pelo planejamento do ensino e o professor se mantém, já agora não mais apoiada na cátedra (extinta em 1969), mas muito mais na confusão gerada com a implantação de múltiplos patamares decisórios e hierarquias superpostas.

Os quase dois séculos de ensino superior brasileiro têm sua trajetória caracterizada por regimes políticos autoritários e democráticos, cada qual instrumentando-se através de legislações diferenciadas na sua forma. (no nascimento do ensino superior, detalhistas e bachelelescas, e, com a modernização, em linguagem límpida e racional) e na amplitude da centralização e do controle (FRANCO, 1986). Entretanto, tal trajetória não altera o cerne da relação entre os patamares acadêmicos, ou seja, mantém-se a consubstanciação de uma frágil ligação - embora formalmente articulada - entre um controle acadêmico burocratizado, especificado e

certificado em rituais de classificação nas questões adjetivas do ensino - e a liberdade acadêmica, ampla, nebulosa e imprecisa, nas questões substantivas do ensino.

A certeza da existência da tênue relação entre os patamares acadêmicos, constatada na reconstituição histórica da produção do ensino de graduação, foi consolidada nas instâncias acadêmicas que concretizam o "ensino hoje" e que possibilitam que a produção do ensino se corporifique numa seara de desencontros entre os colegiados acadêmicos e os professores com docência em sala de aula.

Na perspectiva de **professores partícipes de colegiados acadêmicos** - a instância responsável pelo planejamento e supervisão do ensino de graduação - a **relação entre tais colegiados e os professores** que atendem ao respectivo curso é tênue. Justificam, alegando que a estrutura universitária realizou-se de forma falaciosa, com discordância entre o ideal e o real expressas na maioria das vezes em decisões atomizadas e lentas, onde a discussão democrática de questões substantivas foi corroída e onde a representação docente nos colegiados acadêmicos é mais personalística do que institucional. Acopla-se a esta estrutura, de um lado, o desenvolvimento do ensino por professores em sua maioria desconhecedores do currículo ou superficialmente conhecedores de suas linhas e, de outro - colegiados acadêmicos frágeis no acompanhamento do ensino desenvolvido nas disciplinas por esses professores.

Tais características, na representação de professores partícipes dos colegiados, conferem uma soberania à instância dos professores com docência em sala de aula - a da liberdade acadêmica - na produção do ensino de graduação. Não porque os coordenadores dos colegiados acadêmicos defendam o conceito clássico (humboldtiano) de



liberdade acadêmica, segundo o qual aos mestres deve ser assegurada uma total liberdade de trabalho, pelo conhecimento que enfeixam e pela ciência que podem produzir, mas, nesta estrutura, a liberdade acadêmica decorre muito mais da impotência de partíci - pes dos colegiados realizarem um efetivo acompanhamento do ensino. Para os coordenadores de COMCAREs, o trabalho acadêmico deve ser avaliado. A dissonância entre o conceito de liberdade acadêmica e a sua concretude desvela a fragilidade não só na sociedade, na instituição, mas também a do professor.

A fragilidade histórico-social se projeta numa universidade acrítica, cujos caminhos não são permeados pela discussão. A fragilidade da universidade se projeta numa instituição carente de condições infra-estruturais, entre as quais recursos financeiros, guiada por um modelo universitário realizado sem hierarquias na produção do ensino. E a fragilidade do professor se projeta no docente de disciplina que não prioriza o interesse coletivo do curso em que atua, mas que prioriza interesses individuais - o pós-graduação em detrimento da graduação, as funções externas à universidade em detrimento de sua atividade docente. A fragilidade do professor também se projeta na sua competência falha a nível tanto da posse do conhecimento, quanto da transmissão do conhecimento.

A liberdade acadêmica dos docentes na graduação da UFRGS não é uma liberdade garantida pelo conhecimento e pela ética do professor, não é uma liberdade precisamente assegurada pela legislação e não é uma liberdade irrestrita desejada pelos responsáveis pela elaboração, implementação e acompanhamento da execução do ensino, ou seja os professores partícipes dos colegiados. É uma liberdade construída pela nebulosidade da relação entre os co

**legiados acadêmicos e o professor.** É uma liberdade acadêmica de modelo brasileiro.

Assim, é de responsabilidade do professor com docência em sala de aula o usufruto da liberdade que esta estrutura pós-reforma criou.

**O caráter tênue da relação entre as instâncias responsáveis pela produção do ensino na graduação é reforçado também nos depoimentos de professores com docência em sala de aula.** Eles representam a liberdade acadêmica na graduação como a liberdade de ensinar, liberdade que todos os docentes usufruem e que não implica prestação de contas aos colegiados acadêmicos.

Contudo, apesar da amplitude da liberdade do professor na graduação, um ponto de convergência foi expresso, com maior ou menor clareza: a liberdade do professor se afunila na disciplina e não se estende ao curso e nem à universidade. É uma liberdade falaciosa, porque a amplidão usufruída termina na disciplina, sendo esta o início, o meio e o fim da liberdade acadêmica na graduação.

Neste cotidiano, em que os colegiados acadêmicos reconhecem a soberania da liberdade do professor em sala de aula, a UFRGS, como instituição universitária, não tem uma identidade consolidada que oriente seus docentes. Muito pelo contrário, há fragmentação de modelos de universidade. Tal fragmentação de modelos não é acarretada pela inexistência de um modelo universitário formalmente determinado. O ensino superior brasileiro, e por extensão a universidade pública, é normatizado pela reforma universitária de 1968, que postula uma instituição produtora e transmissora do saber através de suas funções de ensino, pesquisa e extensão, demo -



craticamente gestadas na universidade.

Entretanto existe uma confluência de diferenciados paradigmas orientadores da prática universitária: o modelo proposto pela reforma de 68, embora tenha objetivado romper com o modelo predominante anteriormente, não o substituiu efetivamente e ainda convive com um modelo sócio-político emergente na sociedade. Ou seja, o modelo francês, elitista - de escolas profissionalizantes e isoladas voltadas à transmissão do saber - implantado no ensino superior brasileiro desde o século XIX, convive com o modelo norte-americano de universidade de espírito com base não mais em cursos mas em departamentos acadêmicos e dirigidos à produção-transmissão do saber - implantada com a reforma de 68. Convive ainda com tais modelos um outro, o de uma universidade politizada, que objetiva a construção de uma nova ordem social.

Tal confluência de modelos ocorre até mesmo na UFRGS, que, por ser uma universidade pública, foi "privilegiada" no contexto do ensino superior brasileiro na concretização da produção do saber quando comparada com as faculdades isoladas. Nestas atende-se aos anseios de democratização do ensino basicamente em áreas tradicionais, e restritas à transmissão do saber. Já nas universidades públicas procura-se desenvolver o saber produzido por pesquisa, com vistas à subsidiar o setor dinâmico da economia e a atender as necessidades de tecnologia complexa requerida pelo capitalismo dependente (FREITAG, 1980).

Assim, até mesmo nas universidades que foram beneficiadas pela política estatal que procurou na década de 70 desenvolver prioritariamente, a pesquisa e o pós-graduação, ainda hoje convivem lado a lado, e, muitas vezes distanciados, a produção e a transmissão do saber, pois a indissociabilidade entre ensino e pes

quisa se expressa de diferentes formas e graus nas e entre as diversas áreas do conhecimento.

A confluência de modelos foi concretizada, nas instituições a nível do professor, graças a políticas educacionais que não buscavam uma constante qualificação docente em níveis tais que possibilitassem a consolidação da ciência na universidade. A universidade não construiu o professor como produtor de saber que tornasse possível a consolidação da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. O perfil construído prende-se à carreira e não à qualificação (BAETA NEVES, 1990). Encontramos docentes com as mais variadas características funcionais. Se examinarmos a titulação dos docentes da universidade (UFRGS, PROPLAN. DPI, 1990) verificamos que em quase 20 anos de reforma o processo de qualificação foi lento. Isto porque, ainda hoje, temos metade do corpo docente (45%) graduado ou especializado e somente 23% com doutorado. O crescimento desta última categoria, de 1976 até nossos dias, foi de somente 5%.

A política de qualificação docente, complexa e lenta, realizada internamente na universidade, acrescentaram-se políticas educacionais de Estado, prioritariamente cooptativas do corpo docente (CUNHA, 1988a) e não objetivadoras da construção de um perfil de professor produtor de saber. É o caso dos professores horistas, cujo início de carreira ocorreu por convite ou outras formas clientelísticas de arregimentação, e que foram efetivados na instituição, via decreto, em momentos de insurgência da universidade (1980 e 84).

Cumprе ressaltar que a estrutura universitária resultante de confluência de modelos universitários apresenta hoje conotações diferenciadas de quando da implantação da reforma uni-



versitária de 1968 (CUNHA, 1990). O modelo de universidade baseado na ciência que na década de 70, foi engastado, como reflexo de modernização numa universidade arcaica baseada na transmissão do saber distanciada de sua produção apresenta uma tendência de retração, que se projeta, na década de 80, no encolhimento do pós-graduação, e conseqüentemente da pesquisa, a favor do recrudescimento do setor arcaico. Isto se dá não só a nível das políticas externas, do ensino superior, pela falta de verbas e apoio político às universidades federais, "corpus" da produção do saber, mas também internamente, no próprio ensino superior, pelo ressurgimento e reorganização de grupos cujas atenções se centram no mercado de alunos, e não na ciência tal qual ocorre em universidades privadas e federações universitárias.

Outro fator que contribui para a não consolidação do novo modelo universitário é a sua concretização administrativo-organizacional, que é marcada pela quase inexistência de um "pátio interno" de trocas (CIRNE LIMA, 1990) que permita aos docentes universalizar o conhecimento, e de um "pátio aberto", que possibilita a professores e estudantes se libertarem dos muros universitários e construir o conhecimento num projeto social com a comunidade, num modelo de universidade necessária (RIBEIRO, 1982). O pseudo pátio universitário existente abriga em sua maioria docentes, pontos que não se encontram, uns apenas passando ao lado dos outros sem interagirem entre si.

A concretização do modelo proposto pela reforma universitária de 1968 encontrou empecilhos também na relação base-cúpula, construtora do sistema de representação da comunidade universitária na auto-gestão institucional. A reforma universitária propunha um modelo de administração fundamentado na demo-

cratização das decisões acadêmicas, que previa participação de docentes e discentes na gestão universitária. Entretanto, o caráter político-acadêmico das decisões foi esvaziado visto que os incipientes ensaios de gestão participativa se afunilaram, refletindo o clima da sociedade brasileira pós-1968 com o A I 5 e as medidas subsequentes. (FÁVERO, 1990)

Assim, a reforma de 1968 conseguiu muito mais desagregar a universidade profissionalizante e abafar a universidade politizada, do que propriamente construir uma nova universidade democrática, produtora de saber. Sua consubstanciação privilegiou a reestruturação interna e não a construção da identidade universitária que o modelo propunha. A estrutura anterior foi desarticulada e não tem mais força para guiar os docentes; a estrutura "nova", ao ser concretizada, esvaziou o poder de decisões acadêmicas dos departamentos (OLIVEN, 1985). E não porque a reforma não estivesse bastante próxima de seus ideais, mas porque, na prática, as coisas funcionaram de modo diverso do desejado (DURHAM, 1987). O sistema foi deslegitimado, a nível tanto da efetiva democratização interna, quanto do fortalecimento de valores acadêmicos, o que provocou a desvinculação progressiva da pesquisa em relação ao ensino.

A pesquisa ficou restrita quase exclusivamente ao pós-graduação, criando assim dissonâncias entre os níveis do ensino universitário. O pós-graduação é dinâmico, e a graduação está esvaziada sob a dependência de uma estrutura centralizadora tanto acadêmica como financeiramente.

A reforma universitária implantada num regime político baseado no capitalismo monopolista do Estado, e que objetivava "a transposição do modelo empresarial para o campo pedagógico, em lugar de racionalizá-lo, produziu exatamente o efeito oposto, isto



*é, acabou por introduzir o caos no sistema de ensino". (SAVIANI, apud FELIZ, 1986, p. 9)*

A desarticulação do modelo existente, a consubstanciação normatizadora, frágil e, na maioria das vezes, desvirtuada do novo modelo de universidade, onde princípios técnico-organizacionais se sobrepõem aos fins universitários de natureza político-acadêmica e onde a burocratização do sistema corrompe o processo de representação democrática, propiciando o afloramento de seus vícios congênitos - a participação defeituosa, com a apatia política e a participação distorcida com a manipulação do consenso (BOBBIO, 1983) - fazem com que o professor, detentor de ampla liberdade decisória em sala de aula, tenha parâmetros orientadores dúbios e muitas vezes contraditórios.

Esta ampla liberdade, que sobre pouca ou quase nenhuma interferência da instância colegiada, cujos limites sequer são definidos em função do curso em que o professor atua, e que, na maioria das vezes, não tem presente um projeto vivo político-pedagógico de graduação (FÁVERO, 1990), faz com que o professor produza ensino orientado pela confluência dos diversos modelos de universidade construtores da UFRGS. Encontramos, dessa forma, assim uma maioria de professores "profissionais" ou ligados à gênese francesa, modelo preponderante por mais de um século no ensino superior do país; alguns professores - "cientistas" -, ligados à pesquisa e à produção de conhecimento, modelo postulado pela reforma de 1968; e poucos professores - "transformadores sociais" -, ligados ao papel político da universidade e à produção do ensino voltada à construção de uma nova ordem social.

O professor profissional está presente em todas as áreas de conhecimento, ligado ao ensino de graduação e voltado à

formação de profissionais para o mercado de trabalho. Sua referência externa é o mundo do trabalho, e sua relação de caráter individual com os colegiados acadêmicos é tênue, representando-os como distantes e não interferidores em sua atividade. Considera-se, assim, soberano em sua disciplina, porém, no curso, seu poder é esvaziado.

O professor **cientista** dedica-se preferencialmente à transmissão e à produção do saber na pós-graduação, onde construiu sua carreira. Objetiva a construção de uma universidade de excelência, com base na qualidade científica e na competência do professor pesquisador. Sua referência é externa - os pares da área de conhecimento e sua relação com os colegiados acadêmicos, realizada individualmente, é tênue e ele abdica de neles participar. Considera-se soberano na disciplina pelo poder do conhecimento acadêmico nele enfeixado e permite que o curso de graduação escape de seu poder de decisão.

O professor **transformador social** está ligado ao ensino de graduação e voltado à construção do saber acadêmico-político da realidade social do país. Sua referência é interna - o coletivo universitário - , porém tem consciência de sua imbricação com referência externa - o partido político. Age integrado ao coletivo, porém sua relação com os colegiados acadêmicos não pertencentes ao controle deste coletivo é tênue. Considera-se soberano em sua disciplina, mas, por opção, orienta-se pelas coordenadas do grupo. Este professor tem consciência que seu agir político se esvai no curso e na universidade.

Mas mesmo estes tipos de professores não são encontrados em sua forma pura. São também resultado da fragmentação da identidade universitária e, em muitos casos, refletem uma mistura de tipos históricos.



Nesta livre projeção de modelos, fragmentados em sua corporificação, um outro aspecto que contribui para manter o ensino de graduação como seara de desencontros entre colegiados acadêmicos e o professor, é a contradição entre o postulado do mestre e o seu comportamento frente aos colegiados. Na medida em que em cada tipo de professor combinam-se uma ou mais orientações, e a grande maioria cultiva o distanciamento da instância colegiada, isto colabora para a manutenção da tênue relação entre o professor e os colegiados.

Tais professores optam por não fazerem parte dos colegiados acadêmicos pois representam o sistema de participação do -cente, que possibilitaria a democratização efetiva das decisões, como corroído pela burocratização e como um peso democrático-ritualístico, não incrementador de competência universitária. Tal comportamento incorpora contradições ao postulado dos diferentes tipos de professor.

Apesar da ampla liberdade acadêmica consubstanciada na estrutura pós-reforma, os espaços gerados pela não participação dos professores em colegiados acadêmicos de graduação causam a manutenção da estrutura universitária nos termos em que ela se consubstanciou.

Na verdade, a reforma universitária de 1968 reflete a produção do ensino de graduação com raízes na gênese do ensino superior brasileiro e possibilitada por legislações que normatizam o ensino na relação entre instâncias acadêmicas da formalização e da liberdade acadêmica.

A da formalização é marcada por especificações acadêmico-burocráticas emanadas de órgãos decisórios que regulam e supervisionam o ensino, e a da liberdade acadêmica, legitimada pelo pro-

fessor em sua relação com os alunos em sala de aula, é caracterizada de forma ampla e nebulosa, sem limites definidos.

A reforma universitária de 1968 produz um ensino de graduação formalmente articulado entre as instâncias dos colegiados acadêmicos - a da formalização - e a instância do professor com docência em sala de aula - a da liberdade acadêmica. Entretanto, a produção do ensino de graduação se corporifica numa **seara de de - sencontros**, porque a conexão entre tais instâncias acadêmicas, é eminentemente formal e não substantiva, marcada que está como uma tênue relação. Professores partícipes dos colegiados acadêmicos representam os professores com docência em sala de aula soberanos no uso de sua liberdade. E professores com docência em sala de aula representam-se como portadores de liberdade para a condução do ensino. Entretanto, esta é uma liberdade acadêmica falaciosa porque, apesar da amplitude existente, ela se circunscreve à disciplina.

E a soberania da liberdade acadêmica sobre a própria disciplina que objetiva a competência profissional, científica e/ou política, quando desarticulada do curso como um todo e da universidade, torna-se falaciosa, na medida em que o conhecimento e as posturas são desenvolvidos no conjunto e não no fragmento. Logo, o curso como um todo é produzido numa seara de desencontros.

Esta concretização da produção do ensino colabora para que professores partícipes de ambas as instâncias acadêmicas - a dos colegiados e o da docência em sala de aula - intelectuais com papel central no pedagógico, estejam diminuídos de poder sobre as suas condições básicas de trabalho, o que se reflete na construção do curso como uma totalidade. Isto porque a reforma universitária de 68 emergiu dissonante do proposto, esvaziada de seu



conteúdo acadêmico-político, marcada por um conjunto socialmente estandardizado de categorias institucionais que "buscam" a racionalização do processo de produção e conferem o predomínio à divisão técnica e social do trabalho.

O ensino de graduação produzido na seara de desencontros - campos semeados com tênue articulação - que se configurou numa tênue relação entre os campos cultivados de formalização com a liberdade acadêmica, por um lado, corrobora, para a perpetuação de sua própria forma de produção que fortifica a universidade como legitimadora das classes sociais que abriga. Não se pode omitir por outro lado, porém, que estes mesmos campos, cultivados em desencontros, com seus espaços abertos propiciem o florescimento de formas criativas de ensino quiça encaminhadoras de transformações não reprodutivas.

Entre as inúmeras implicações que emergiram do presente estudo, destacamos as referentes as políticas. Elas apontam, primeiramente, que uma nova reestruturação na universidade deva considerar o desvelado no presente trabalho. Isto porque, e aqui lembramos as constantes legislações adotadas, a promulgação de uma nova norma não garante a sua concretização nos termos propostos. Para tal, a relação legislação-realidade histórica-social é uma questão que se ressalta.

Temos consciência que este estudo não abarca toda a complexidade da produção do ensino de graduação. Mas a caminhada tecida aponta para a necessidade de desvelar o que ainda permanece opaco.

Certamente serão relevantes desdobramentos que tenham em seu cerne:

- a gestão do ensino enquanto processo vívido de democracia e a consonância entre discurso e prática universitária;

- a concretização da produção do ensino a nível dos cursos e departamentos em termos das condições e dos arranjos específicos que os qualificam. Aqui se ressalta a necessidade de desvelar os espaços permissivos à emergência do novo;

- a trajetória da universidade brasileira e suas múltiplas articulações que traz imbricada a séria questão da identidade universitária.



## 7. BIBLIOGRAFIA

01. ACCARDO, A., CORCUFF, P. La sociologie de Bourdieu: textes choisis et commentés. Bordeaux: Le Mascaret, 1986. 223 p.
02. ADORNO, S. Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 266 p.
03. ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa: Presença, s.d. 120 p.
04. APPLE, M. Vendo a educação de forma relacional. Educação e Realidade, Porto Alegre; v. 11, n. 1, p. 19-33, jan./jun. 1986.
05. AZEVEDO, Fernando. A transmissão da cultura. São Paulo: Melhoramentos, 1976. 268 p.
06. BAETA NEVES, C.E. Depoimento pessoal. Porto Alegre: UFRGS, ago. 1990.
07. BASBAUM, Leôncio. História sincera da República: de 1889 a 1930. São Paulo: Ed. L.B., s.d. 456 p.
08. BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. La escuela capitalista. México: Siglo XXI, 1986. 300 p.
09. BAYCE, R. A epistemologia de Marx, Engels e Lenin. Porto Alegre: Seminário Avançado dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, set. 1988.
10. BERGER, Manfredo. Educação e dependência. São Paulo: DIFEL, Porto Alegre: Ed. da Universidade, 1976. 354 p.
11. BERNSTEIN, Basil. On the classification and framing of educational knowledge. In: \_\_\_\_\_. Class, codes and control. London: Rowledge & Kegan Paul, 1974, v.1, p. 202-30.
12. BLIGH, Donald. Freedoms, rights and accountability. In: BLIGH, D. (Ed.). Accountability or freedom for teachers? Surrey: Direct Design, 1982, p. 118-137.

13. BOBBIO, Norberto. Qual socialismo? discussão de uma alternativa Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 111 p.
14. BOEIRA, Nelson. Depoimento pessoal. Porto Alegre: UFRGS, maio, 1990.
15. ---. O Rio Grande de Augusto Comte. In: DACANAL, J. H. (Org.) RS: cultura e ideologia. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980. p. 34-59.
16. BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1974. 97 p. x
17. ---. Los estudiantes y la cultura. Barcelona: Labor, 1967. 97 p.
18. ---. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. 208 p.
19. BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J., PASSERON, J. El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos. Madrid: Siglo Veintiuno, 1978. 372 p.
20. BOURDIEU, P., PASSERON, C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Alves, 1982. 361 p. \*
21. BOWLES, S., GINTIS, H. La instruccion escolar en la America Capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida economica. 3a. ed. México: Siglo XXI, 1986. 337 p.
22. BRAGA, A. Faculdade de Direito de Porto Alegre: subsídios para a sua história (parte I: A Faculdade e sua Fundação). Porto Alegre: Edição do Autor, 1975. 146 p.
23. BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil. Brasília: Congresso, Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977. 697 p. (Documentos parlamentares, 122).
24. BRASIL. Constituição 1891. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891.



25. BRASIL. Leis, decretos, etc. Carta de Lei de 11 de agosto de 1827. In: ---. Legislação Brasileira ou COLLECCÃO Chronológica das leis, decretos, resoluções de consulta, provisões, etc. do Império do Brazil desde o anno de 1808 ate 1831. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1838. t. 4, p. 64-65.
26. ---. Decreto de 19 de abril de 1813. In: ---. Legislação brasileira ou COLLECCÃO chronológica das Leis, Decretos, Resoluções de consulta, Provisões, etc., do Império do Brazil desde o anno de 1808 ate 1831. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1838. t. 4, p. 64-65.
27. ---. Decreto nº 1159, de 3 de dezembro de 1892. In: COLLECCÃO das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil de 1892. Rio de Janeiro: 1893. p. 961-1002.
28. ---. Decreto nº 1232H, de 02 de janeiro de 1891. In: BRASIL. Governo Provisorio. Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brazil. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1891. v. 1, p. 5-67.
29. ---. Decreto nº 1386, de 28 de abril de 1854. In: COLLECCÃO das Leis do Império do Brazil de 1854. Rio de Janeiro: 1854, v. 17, p. 169-193.
30. ---. Decreto nº 1568, de 24 de janeiro de 1855. In: COLLECCÃO Leis do Império do Brazil de 1855. Rio de Janeiro: 1856, v. 16, p. 166-201.
31. ---. Decreto nº 3890, de 1 de janeiro de 1901. In: COLLECCÃO Leis da República dos Estados Unidos do Brazil de 1901. Rio de Janeiro: 1902. p. 1-51.
32. ---. Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879. In: COLLECCÃO de Leis do Império do Brazil de 1879. Rio de Janeiro: 1880, v. 26, p. 196-215.
33. ---. Decreto nº 8659, de 5 de abril de 1911. In: COLLECCÃO das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil de 1911. Rio de Janeiro: 1914. p. 492-511.
34. ---. Decreto nº 11530, de 18 de março de 1915. In: COLLECCÃO das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil de 1915. Rio de Janeiro: 1917. p. 1107-1123.

35. ---. Decreto nº 16782A, de 13 de janeiro de 1925. (Reforma João Luiz Alves conhecida por Lei Rocha Vaz). In: NÓBREGA, Vandick L. da. Enciclopédia da legislação do ensino. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1967. v. 3, t.1, p. 75 a 116.
36. ---. Decreto nº 19850, de 11 de abril de 1931. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: 15 abr. 1931 a. p. 5.799.
37. ---. Decreto nº 19851, de 11 de abril de 1931. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: 15 abr. 1931 b. p. 5.800.
38. ---. Decreto nº 19852, de 11 de abril de 1931. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: 15 abr. 1931 c. p. 5.809.
39. ---. Decreto-Lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: 12 fev. 1969. p.1.409.
40. ---. Lei de 3 de outubro de 1832. In: COLLECCÃO-das Leis do Império do Brasil de 1832. Rio de Janeiro: 1874. p. 87-94.
41. ---. Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: 27 de dezembro de 1961.p. 11.430.
42. ---. Lei nº 5540, de 28 de Novembro de 1968. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: 29 abr. 1969.
43. BRUYNE, P., HERMAN, J., SCHOUTHEETE, M. Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica. 3.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, s.d. 251 p.
44. CAMPOS, Ernesto de Souza. Instituições culturais e de educação superior no Brasil: resumo histórico. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941. 728 p.
45. CIRNE LIMA, C.R. Compromisso Social da Universidade. Porto Alegre: UFRGS, maio 1990. Painei no Seminário de Extensão da UFRGS.



46. CONNEL, R. Which Way is up? Essays on classe, sex and culture. Sidney: G. Allen & Unwin, 1983,
47. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer indicação nº 422 de 5 de agosto de 1966, Documenta. Rio de Janeiro: n. 57, p. 69-73, ago. 1966.
48. CUEVA, A. La Concepcion Marxista de los clases Sociales. Debate e Crítica, São Paulo: v. 3, p. 83-106, jul, 1974.
49. CUNHA, Luiz Antônio. Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil. Forum Educacional. Rio de Janeiro: V. 5, n. 2, p. 3-28, abr./jun. 1981.
50. ---. Notas para uma leitura da violência simbólica. Educação e Sociedade. São Paulo: v. 1, n. 4, p. 79-110, set. 1979.
51. ---. Política de Educação Superior, Ciência e Tecnologia. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, out. 1990. Mesa-Redonda na XIII Reunião Anual da ANPED, Belo Horizonte: 15-19, out. 1990.
52. ---. Qual universidade? Educação e Sociedade. São Paulo: V. 10, n. 31, p. 105-128, dez. 1988 a.
53. ---. A simbólica violência da teoria. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n. 43, p. 55-57, nov. 1982 a.
54. ---. A universidade crítica: o ensino superior da República Populista. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982 b. 260 p.
55. ---. A Universidade reformada. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988 b. 332 p.
56. ---. A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 295 p.

57. DINIZ, P. Origem e evolução da Universidade do Rio Grande do Sul. In: FUNDAMENTOS da cultura riograndense: 4a. série. Porto Alegre: Faculdade de Filosofia da URGs, 1960. p.165-196.
58. DURAND, J.C. Torcidas de nariz a Bourdieu e Passeron. CADERNOS de Pesquisa. São Paulo: n. 43, p. 52-54, nov. 1982.
59. DURHAN, E.A. Reforma da Universidade. Educação Brasileira. Brasília: V. 1, n. 1, p. 81-111, 1. sem. 1987.
60. ENGUITA, M. Educação e teorias de resistência. Educação e Realidade. Porto Alegre: v. 14, n. 1, p. 3-16, jan./jun. 1989.
61. ---. Es tan fiero el leon como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividade humana, en el educación. Educación y Sociedade. Madrid: n. 4, p. 5-32, 1985.
62. ESCOLA DE ENGENHARIA DE PORTO ALEGRE. Actas do Conselho de Instrução ou Technico. Porto Alegre: 1922-29. Manuscrito.
63. ---. Actas do Conselho Escolar. Porto Alegre: 1908-1922. Manuscrito.
64. ---. Atas da Congregação da Escola de Engenharia de Porto Alegre de 1935-40. Porto Alegre: 1935-40. 30 f. Manuscrito.
65. ---. Atas da Congregação do Instituto de Engenharia de 1929-34. Porto Alegre: 1929-34. 74 f. Manuscrito.
66. ---. Departamento Central. Porto Alegre, 1933.
67. ---. Estatutos. Porto Alegre: 1896. 25 p.
68. ---. Estatutos. Porto Alegre: Typ. a vapor de Franco & Irmão, 1898. 24 p.



69. ---. Estatutos. Porto Alegre: Officinas Graphicas do Instituto de Electro-Technica da Escola de Engenharia, 1912. 23 p.
70. ---. Estatutos. Porto Alegre: Officinas Graphicas do Instituto de Electro-Technica da Escola de Engenharia, 1917. 36 p.
71. ---. Estatutos. Porto Alegre: Officinas Graphicas da Escola de Engenharia de Porto Alegre, 1922. 50 p.
72. ---. Estatutos. Porto Alegre: Officinas Graphicas da Escola de Engenharia de Porto Alegre, 1929. 55 p.
73. ---. Regimento da Escola de Engenharia. Porto Alegre: Officinas Graphicas do Instituto de Electro-Technica da Escola de Engenharia, 1923. 13 p.
74. ---. Regimento do Conselho Escolar. Porto Alegre: Officinas Graphicas do Instituto Electro-Technica da Escola de Engenharia de Porto Alegre, 1920. 15 p.
75. ---. Regimento do Conselho Universitário. Porto Alegre: Officinas Graphicas da Escola de Engenharia de Porto Alegre, 1922, 19 p.
76. ---. Regulamento da Escola de Engenharia. Porto Alegre: Officinas Graphicas do Instituto de Electro-Technica da Escola de Engenharia, 1913. 23 p.
77. ---. Regulamento do Instituto de Engenharia. Porto Alegre: Officinas Graphicas da Escola de Engenharia de Porto Alegre, 1923. 26 p.
78. ---. Regulamento do Instituto de Engenharia: secção do ensino de engenharia civil da Escola de Engenharia de Porto Alegre. Porto Alegre: Officinas Graphicas do Instituto de Electro-Technica da Escola de Engenharia, 1917. 31 p.

79. ---. Relatório ao Conselho Universitário, Porto Alegre: Officinas Graphicas da Escola de Engenharia de Porto Alegre, 1924, Não paginado.
80. ---. Relatório do Diretor ao Conselho Universitário. Porto Alegre: 1913, 1927, 1929. Não paginado.
81. FACULDADE LIVRE DE DIREITO. Estatutos. Porto Alegre: 1902. 1 v. Documento Original.
82. ---. Relatório apresentado à Congregação, em sessão de 31 de dezembro de 1903 pelo Desembargador Carlos Thompson Flores. Porto Alegre: 1904.
83. ---. Relatório apresentado à Congregação, em sessão de 31 de dezembro de 1904 pelo Desembargador Manoel Andre da Rocha. Porto Alegre: 1905.
84. ---. Relatório apresentado à Congregação, em sessão de 31 de dezembro de 1905 pelo Desembargador Manoel Andre da Rocha. Porto Alegre: 1906
85. ---. Relatório apresentado à Congregação, em sessão de 31 de dezembro de 1906 pelo Desembargador Manoel Andre da Rocha. Porto Alegre: 1907.
86. ---. Relatório apresentado à Congregação, em sessão de 31 de dezembro de 1907 pelo Desembargador Manoel Andre da Rocha. Porto Alegre: 1908.
87. ---. Relatório apresentado à Congregação, em sessão de 31 de dezembro de 1908 pelo Desembargador Manoel Andre da Rocha. Porto Alegre: 1909.
88. ---. Relatório apresentado à Congregação, em sessão de 31 de dezembro de 1909 pelo Desembargador Manoel Andre da Rocha. Porto Alegre: 1910.



89. ---. Relatório apresentado à Congregação, em sessão de 31 de dezembro de 1910 pelo Desembargador Manoel Andre da Rocha. Porto Alegre: 1911.
90. ---. Relatório apresentado à Congregação, em sessão de 31 de dezembro de 1911 pelo Desembargador Manoel Andre da Rocha. Porto Alegre: 1912,
91. ---. Relatório apresentado à Congregação, em sessão de 31 de dezembro de 1918 pelo Desembargador Manoel Andre da Rocha. Porto Alegre: 1919.
92. ---. Relatório apresentado à Congregação, em sessão de 31 de dezembro de 1927 pelo Desembargador Manoel Andre da Rocha. Porto Alegre: 1928.
93. ---. Termos de inspeção de 26 de maio de 1919 a 31 de março de 1936. Porto Alegre: 1919-1936. V. 4. Documento original.
94. FÁVERO, M.L.A. Autonomia e gestão e o cerco à Universidade. Ciência e Cultura. São Paulo, v. 39, n. 11, p. 1045-1056, nov. 1987.
95. ---. Educação, um capítulo na nova carta: análise de duas propostas. Educação Brasileira. Brasília, v. 8, n. 17, p. 13-21, 1986.
96. ---. Elementos para uma reinterpretação da educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: v. 60, n. 133, p. 31-35, jan./mar. 1974.
97. ---. Ensino Superior. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, out. 1990. Discussão no Grupo de Trabalho sobre Ensino Superior na XIII Reunião Anual da ANPED, Belo Horizonte: 15-9 out. 1990.
98. ---. Poder e participação em instituições universitárias particulares. Educação Brasileira. Brasília: v. 3, n. 6, p. 29-41, 1. sem. 1981.

99. ---. A universidade brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis: Vozes, 1977. 102 p.
100. ---. Universidade e poder: análise crítica, fundamentos históricos - 1930-45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980. 205 p.
101. ---. Universidade: poder e participação. Educação e Sociedade. São Paulo: v. 5, n. 16, p. 42-61, dez. 1983.
102. FAUSTO, B. A revolução de 30: historiografia e história. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1978. 118 p.
103. FÉLIX, M. Fátima Costa. Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986. 199 p.
104. FERNANDES, Florestan. Universidade brasileira: reforma ou revolução. São Paulo: Alfa-Omega, 1975. 257 p.
105. FLORES, Moacir. História do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1986. 114 p.
106. FRANCO, Maria Estela Dal Pai. O desvelamento e a contraposição de mitos na administração da educação brasileira. Revista Brasileira de Administração da Educação. Porto Alegre: v. 4, n.1, p. 114-128, jan./jun. 1986.
107. ---. Identidade e poder: uma análise de objetivos e de dimensões organizacionais da universidade. Porto Alegre: Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1984. 351 p. Tese de doutorado em Ciências Humanas - Educação.
108. FRANCO, Maria Estela Dal Pai Franco, LEITE, Denise, MOROSINI, Marília. A cultura da universidade: criação e recriação social face às ingerências do Estado. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, 1988. 17 p. Trabalho apresentado no Encontro de Pesquisadores em Políticas Educacionais na Argentina, Brasil e Uruguai. Porto Alegre: 28-30 mar. 1988.



109. ---. A cultura da universidade e as ingerências do Estado: o caso da UFRGS. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, maio 1989. 12 f. Datilogr. Trabalho apresentado na XII Reunião Anual da ANPED. São Paulo: 8-12 maio 1989.
110. FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 5a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. 150 p.
111. FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 5a. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 142 p.
112. FURTADO, Celso. Análise do modelo brasileiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973. 122 p.
113. GIANOTTI, A. A Universidade Brasileira. Porto Alegre: UFRGS, out. 1989. Palestra no Seminário Universidade em Debate, Porto Alegre, 1989.
114. GIROUX, Henry. Pedagogia crítica e o intelectual transformativo. In: FELDENS, M., FRANCO, M. (Org.). Ensino e realidades: análise e reflexão. Porto Alegre: CPGEDU/PROPESP/UFRGS, 1986. p. 58-82.
115. ---. Pedagogia radical: subsídios. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983. 95 p.
116. ---. Reprodução e resistência nas teorias radicais sobre a escola. In: ARONOVITZ, S., GIROUX, H. Education under siege; the conservative, liberal and radical debate over schooling. South Hadley: Bergin and Garvey, 1985. p. 69-105.
117. ---. Solidarity, struggle and the public sphere beyond the politics of anti-utopianism in radical education. Review of Education. Miami: v. 12, n. 2, p. 97-105, 1986.

118. ---. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986, 336 p.
119. GOLDMANN, L. O todo e as partes. In: Dialética e cultura - 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 197 p.
120. GRACIANI, M.S.S. O ensino superior no Brasil; a estrutura de poder na universidade em questão. Petrópolis: Vozes, 1982. 164 p.
121. GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 244 p.
122. ---. Maquiavel, a política e o Estado moderno. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. 423 p.
123. GRAWITZ, Madeleine. Méthodes des sciences sociales. 7a. ed. Paris: Dalloz, 1986. 1104 p.
124. HARDY, C., FACHIN, R. Estrutura e processo decisório nas universidades brasileiras. Porto Alegre: UFRGS, maio 1989. Palestra.
125. HARKER, R. Reprodução, habitus e educação. In: Teoria & Educação. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 79-92, 1990.
126. HUMBOLDT e a universidade hoje. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: v. 57, n. 156, p. 411-437, maio 1986.
127. JHONES, Geraint. Research performance indications in the university sector. Higher Education Quarterly, v. 42, n. 1, Winter, 1988.



128. KURZ, Richard S., MUELLER, John J., GIBBONS, Judith L. et al. Faculty performance: suggestions for the refinement of the concept and its measurement. Journal of Higher Education, Columbus, v. 60, n. 1, 1989.
129. LIVRO do centenário dos Cursos Jurídicos do Brasil. 1827 - 1927. Porto Alegre: Livr. Americana, 1927. 153 p.
130. MACCHIOCCI, M.D. A favor de Gramsci. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 295 p.
131. MARX, Karl. O método da economia política. In: Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 218-226.
132. ---. Reprodução simples. In: O Capital; crítica da economia política. 12 ed. Rio de Janeiro: 1988. Livro I, v. II, p. 659-673.
133. MATTOS, P.L. Quadro histórico da política de supervisão e controle do governo sobre as universidades federais autárquicas. Ciência e Cultura. São Paulo. v. 37, n. 7, p. 14-38, jul. 1985. Suplemento.
134. MEYER, J.W., ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structures as myth and ceremony. American Journal of Sociology. Chicago: v. 83, n. 2, p. 340-363, 1977.
135. ---. The structure of educational organizations. In: MEYER, Marshall E. et al. Environments and organizations. São Francisco: Jossey-Bass, 1980. p. 78-109.
136. MEYER, J.W., SCOTT, W., DEAL, T. Institutional and technical sources of organizational structure explaining the structure of educational organizations. Stanford: 1979. Conference on Human Service Organizations.

137. MOROSINI, M.C. The university teacher, the teaching system and the academic bureaucracy: a study of academic freedom. In: Improving University Teaching International Conference, 14, Umea, 1988. Papers. University of Maryland, 1988. p. 260-269.
138. MOROSINI, M.C., LEITE, D. Universidade, ensino-aprendizagem e utopia. Forum educacional, Rio de Janeiro: v. 12, n. 13, p. 23-30, jul./set. 1988.
139. MOROSINI, M.C., LEITE, D., MARTINI, R. Constituição e ensino superior; algumas idéias para evitar equívocos na implantação de leis complementares. Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, 1988. 42 f. Datilogr. Trabalho apresentado na XI Reunião Anual da ANPED, Porto Alegre, Abr. 1988.
140. NAGLE, J. Educação e sociedade na Primeira República. Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1974. 400 p.
141. NEAVE, G. Recent trends in European higher education. European Journal of Education. Research Development and Policies. Amsterdam: v. 23, n. 1/2, p. 7-24, 1988.
142. OLIVEIRA, B.A. O Estado autoritário brasileiro e o ensino superior. São Paulo: Cortez, 1980. 111 p.
143. OLIVEIRA, J. A burocratização da universidade. Ciência e Cultura. São Paulo: v. 37, n. 7, p. 118-132, jul. 1985. Suplemento.
144. OLIVEN, A.C. Da cátedra ao departamento: uma análise das transformações da educação superior brasileira. Porto Alegre: UFRGS, s.d. 19 f. Mimeogr.
145. ---. Expansão do ensino: democratização ou cooptação? Educação Brasileira. Brasília: v. 1, n. 2, p. 51-75, 1. sem. 1980.



146. ---. A paroquialização do ensino superior; classe média e sistema educacional no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1990. 117 p.
147. ---. A problemática da departamentalização no contexto histórico do ensino superior brasileiro. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, 1985. 26 f. Datilogr. Projeto "Departamentalização da universidade: Avaliação e Perspectivas". coord. por Juracy C. Marques, para o Grupo Gestor de Pesquisa do Programa de Avaliação da Reforma Universitária CAPES/FINEP//CNPq.
148. OLIVEN, A.C., LEITE, D., MOROSINI, M., MARTINI, R. Universidade brasileira: indústria do conhecimento ou consciência das comunidades? Educação Brasileira. Brasília: v.1, n. 1, p. 113-132, 2. sem. 1987.
149. PAIM, A. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMAN (org.) - Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro. Brasília: CNPq, 1982. p. 17 - 96.
150. PATTON, M.Q. Qualitative interviewing. In: ---. Qualitative evaluation methods. Beverly Hills: Sage, 1981. p. 195-265.
151. PETIT, V. As contradições de "A reprodução". Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n. 43, p. 43-51, nov. 1982.
152. PETITAT, A. School and the production of society. British Journal of Education. Birmingham: v. 8, n. 1, p. 379 - 390, 1987.
153. PINTO, Álvaro Vieira. Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 537 p.
154. PORTELLI, H. O conceito de hegemonia em Gramsci. In: CARDOSO, F.H. Política e sociedade. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1983. v.1, p. 71-78.

155. ---. GRAMSCI e o bloco histórico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 142 p.
156. POULANTZAS, N. As classes sociais no capitalismo de hoje. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
157. RELATÓRIO do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: v. 50, n. 11, p. 119-150, jul./set. 1968.
158. RIBEIRO, Darcy. A universidade necessária. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 307 p.
159. RIBEIRO, Maria Luiza. História da educação brasileira: a organização escolar. São Paulo: Moraes, 1931. 166 p.
160. RIO GRANDE DO SUL. Leis, decretos, etc. Decreto nº 5758 de 28 de novembro de 1934. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1938. p. 202-227.
161. ---. Decreto nº 6627 de 19 de dezembro de 1940. Porto Alegre: Imprensa Universitária, 1949. 9 p.
162. ---. Decreto nº 30994 de 17 de junho de 1952. Porto Alegre: Imprensa Universitária, 1955. p. 1-35.
163. ROMANELLI, O. de O. História da educação no Brasil: 1930/1973. Petrópolis: Vozes, 1978. 267 p.
164. RUAS, A. Gaspar. O ensino superior no Brasil e sua estrutura básica. In: GARCIA W. (Org.). Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976. p. 127-164.



165. SCHAFF, A. História e Verdade. Lisboa: Estampa, 1977.
166. SCHERZ, L. La Universidad de año 2000: entre Napoleón y Humboldt. Caracas: Nueva Sociedad, 1986. p. 91-99.
167. SCHWARZTMANN, S. Modelos de universidade. Porto Alegre: UFRGS, Out. 1989. Palestra no Seminário Universidade em Debate. Porto Alegre, 1989.
168. SEARLE, J. The campus war. Middlesex, Penguin Books, 1972. Não paginado.
169. SOARES, Mozart Pereira. Professor e estudioso: entrevista. Porto Alegre: UFRGS, abr. 1987. T4 p.
170. SODRÉ, N.W. Formação histórica do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1973. 280 p.
171. SOUZA, Leonardo Macedônia Franco e. Programa de ensino das primeira e segunda cadeiras de Direito Penal. Porto Alegre: Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre, 1933. 1 v.
172. TIGHT, Malcon. Academic Freedom re-examined. Higher Education Review. London. v. 18, n. 18, n. 1, p. 7-23. Autumm 1985.
173. ---. So what is academic freedom. In: TIGHT, Malcon (Org.). Academic freedom and responsibility. Straford: Open University Press, SRHE, 1988. p. 114-132.
174. TYLER, W. 'Loosely Coupled' schools: a structuralist critique. British Journal of Sociology of Education. Oxfordshire: 8, n. 3, p. 313-326, 1987.

175. UNIVERSIDADE DE PORTO ALEGRE. Anuário da Universidade de Porto Alegre - 1938. Porto Alegre: 1939. 814 p.
176. ---. Escola de Engenharia. Conselho Técnico-Administrativo. Ata nº 85. In: ---. Livro de Atas. Porto Alegre, 1935-45a. Manuscrito.
177. ---. Livro de Atas. Porto Alegre: 1935-1945b. Manuscrito.
178. ---. Livro de Atas. Porto Alegre: 1944-1947. Manuscrito.
179. UNIVERSIDADE DE PORTO ALEGRE. Faculdade de Direito. Atas da Congregação de 1932-1953. Porto Alegre: 1932-1953. Manuscrito.
180. ---. Atas do Conselho Técnico Administrativo. In: ---. Relatórios mensais do ano de 1940 e 1941 e relatório anual de 1942. Porto Alegre: 1942. Cópia.
181. UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL. Estatutos. Porto Alegre: Imprensa Universitária, 1949. 10 p.
182. ---. Estatuto. Porto Alegre: Imprensa Universitária, 1955. 35 p.
183. ---. Universidade do RS: uma fase em sua história - 1952 a 1964: Relatório do Reitorado do prof. Elyseu Pagliotti, 13 de agosto de 1952 a 13 de abril de 1964. Porto Alegre: Gráfica da URGs, 1964. 376 p.
184. ---. Regimento. Porto Alegre: Imprensa Universitária, 1955. 94 p.



185. UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Direito. Atas da Congregação de 1954-1968. Porto Alegre: 1954-1968. Manuscrito.
186. UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Medicina. Anais científicos. Porto Alegre: v. 111, n. 63, p. 3-19, set./out. 1955.
187. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Estatuto da UFRGS. Porto Alegre: 1985 a, 43 p.
188. ---. Regimento Geral da UFRGS. Porto Alegre 1985 b. 74 p.
189. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. COCEP. Documentos. Porto Alegre: 1990.
190. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Prô-Reitoria de Extensão. UFRGS 1934/1984: 50 anos. Porto Alegre: 1984.
191. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Prô-Reitoria de Graduação. Currículos 89: Catálogo dos cursos de Graduação. Porto Alegre: 1989 a.
192. ---. Guia Acadêmico 89: Catálogo dos Cursos de Graduação. Porto Alegre: 1989 b.
193. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Prô-Reitoria de Planejamento. Departamento de Informações Universitárias. Corpo Discente de Graduação da UFRGS - 1974/1988. Porto Alegre: 1989. 83 p. (Série histórica, I)
194. ---. Entrevista. Porto Alegre: 1990.

195. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Prô-Reitoria de Planejamento. Departamento de Pesquisa Institucional. A Reforma Universitária: pressupostos gerais e implantação na UFRGS. Porto Alegre: 1979. 137 p. (Série estudos e projetos, 4)
196. ---. Vestibulandos da UFRGS: contingente inscrito no CVU de 1975/1983. Porto Alegre: UFRGS, 1986. 76 p. (Série estudos e projetados, 9).
197. ---. 50 UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, s/d.
198. UNIVERSIDADE TÉCNICA DO RIO GRANDE DO SUL. Atas do Conselho Universitário. Porto Alegre: 1934-1936.
199. ---. Curso de Engenharia Mecânica Eletricista. Aula de electro-thecnica: 3º ano. Prof. João B. Perloff. Porto Alegre: 1933. 40 p. Manuscrito.
200. WEIK, K. Educational organizations as Toosely coupled systems. Administrative Science Quartely, Ithaca, v. 21, n. 1, mar. 1976.
201. WILLIS, P. Produção cultural é diferente de reprodução cultural é diferente de reprodução social é diferente de reprodução. Educação e Realidade, Porto Alegre. v. 11, n. 2, p. 3-18, jul./dez. 1986.
202. WROBEL, V. Escolas públicas e privadas: uma leitura sociológica de sua dinâmica organizacional. Dados: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro: v. 27, n. 2, p. 215-232, 1984.
203. VIEIRA, S. O discurso da reforma universitária. Fortaleza, PROED, 1982. 197 p.



## 8 - A N E X O S

### 8.1 - ORGANIZAÇÃO ACADÊMICO-ADMINISTRATIVA SEGUNDO ESTATUTOS, ESCOLA DE ENGENHARIA, PORTO ALEGRE - 1896 - 1934

- 1896 - Escola de Engenharia de Porto Alegre
  - 5 cursos: Agrimensura  
Estradas  
Hidráulica  
Arquitetura  
Eletro-Técnica
  - Dirigida pelo Diretor e Conselho Escolar (Diretor e Professores)
- 1898 - Escola de Engenharia de Porto Alegre
  - 1 curso preparatório e 5 cursos independentes:  
Preparatório  
Agrimensura  
Estradas  
Hidráulica  
Arquitetura  
Agronomia
  - Dirigida pelo Diretor e Conselho Escolar (Diretor e Professores)
- 1912 - Escola de Engenharia de Porto Alegre
  - 1 curso de preparação e 6 institutos:  
Instituto de Engenharia  
Instituto Técnico-Profissional  
Instituto Eletro-Técnico  
Instituto Agronomia e Veterinária  
Instituto Agrônomo e Meteorológico  
Instituto Ginásial Júlio de Castilhos
  - Dirigida pelo Diretor e Conselho Escolar (Diretor, Professores e Engenheiro-Chefe)
- 1917 - Escola de Engenharia de Porto Alegre
  - 6 Institutos: Inst. de Engenharia  
Inst. Júlio de Castilhos  
Inst. Agrônomo e Meteorológico  
Inst. Técnico-Profissional  
Inst. Eletro-Técnico  
Inst. de Agronomia e Veterinária

- Dirigida pelo Diretor e Conselho Escolar (Diretor, Professores e Engenheiro-Chefe)

**1922 - Escola de Engenharia de Porto Alegre (Universidade Técnica)**

- 10 secções: 1a. secção de engenharia civil:  
Instituto de Engenharia
- 2a. secção de ensino primário e preparatório:  
Instituto Júlio de Castilhos
- 3a. secção de ensino de astronomia, física e meteorologia:  
Instituto Astronômico e Meteorológico
- 4a. secção de ensino secundário e superior:  
Instituto Parobé
- 5a. secção de engenharia mecânica, elétrica e química:  
Instituto Montaury
- 6a. secção de ensino superior de agricultura e veterinária:  
Instituto Borges de Medeiros
- 7a. secção de estudos e serviços de zootecnia de ensino médio e secundário:  
Instituto de Zootecnia
- 8a. secção de estudos e serviços experimentais de agronomia, agricultura, do estudo físico e químico do solo, etc.:  
Instituto Experimental de Agricultura
- 9a. secção de ensino primário e técnico e profissional de mecânica, artes e ofícios:  
Escola Industrial e Elementar
- 10a. secção de ensino primário de agricultura e zootecnia:  
Estação de Agricultura e Criação (ou) Estação Zootécnica.

A organização da Universidade técnica obedecia às seguintes normas:

- Dois poderes superiores:



- Legislativo: com função também orçamentária, exercido pelo Conselho Universitário (30 representantes das diferentes secções que formam a instituição e das corporações de alunos);
- Executivo: exercido pelo Presidente da Escola, a quem estavam subordinados três departamentos gerais:
  - Departamento Central, que cuidava de todas as questões relativas ao ensino, professorado, funcionários, biblioteca, etc.;
  - Departamento Comercial, Industrial e Financeiro, a quem competiam as questões relativas ao orçamento, colocação das produções, patrimônio, construções, contratos, etc.;
  - Departamento de Saúde, que tinha a seu cargo as questões de higiene, educação sanitária, assistência médica, inspeção escolar, etc.

Os diretores dos 11 institutos que constituíam a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, dirigiam-se, conforme o assunto a tratar, a um dos três departamentos. Era igualmente através deles que emanavam as ordens do Presidente da Universidade.

Em síntese, a Universidade Técnica era dirigida:

- Presidente
- Conselho Universitário
- Diretores
- CTA ou Congregação

FONTE: ESCOLA DE ENGENHARIA DE PORTO ALEGRE. Estatutos. Porto Alegre: 1896.

---. Estatutos. Porto Alegre: Typ a Vapor de Franco & Irmão, 1898.

---. Estatutos. Porto Alegre: Officinas Graphicas do Instituto de Electo-Technica da Escola de Engenharia, 1912.

---. Estatutos. Porto Alegre: Officinas Graphicas do Instituto de Electo-Technica da Escola de Engenharia, 1917.

---. Estatutos. Porto Alegre: Officinas Graphicas da Escola de Engenharia de Porto Alegre, 1922.

---. Estatutos. Porto Alegre: Officinas Graphicas da Escola de Engenharia de Porto Alegre, 1929.

---. Departamento Central. Porto Alegre: Oficina Gráfica da Escola de Engenharia, 1933.



FONTES NORMATIVAS E DE OCORRÊNCIAS DE PRODUÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO, ESCOLA DE ENGENHARIA,  
PORTO ALEGRE, 1896 - 1931

FONTES NORMATIVAS	PRODUÇÃO DE ENSINO		FONTES DE OCORRÊNCIA
	ESTRUTURA FORMAL	AÇÃO DOCENTE	
Estatuto 1896 Estatuto 1898 Estatuto 1912	DIRETOR CONSELHO ESCOLAR(CE)	PROFESSOR	Atas do Conselho Escolar (1908 a 1920) Relatório do Diretor (1913, 1923, 1929)
Estatuto 1917  Estatuto 1922 Regimento CONSUN Regulamento do Ins- tituto de Engenharia	PRESIDENTE CONSUN DIRETOR CONSELHOR DE INSTRUÇÃO OU TÉCNICO (CT)	PROFESSOR	
Estatuto 1929	PRESIDENTE CONSUN DIRETOR CONGREGAÇÃO	PROFESSOR	

FONTES NORMATIVAS E DE OCORRÊNCIAS DA PRODUÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO, FACULDADE DE DIREITO  
PORTO ALEGRE, 1901 - 1931

FONTES NORMATIVAS(*)	PRODUÇÃO DO ENSINO		FONTES DE OCORRÊNCIA
	ESTRUTURA FORMAL	AÇÃO DOCENTE	
Estatuto 1901	DIRETOR CONGREGAÇÃO	LENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relatórios do Diretor da Faculdade à Congregação (1903, 1911, 1918 e 1927)</li> <li>- Termos de Inspeção Federal à Faculdade (1919 - 1936)</li> <li>- Programas de Ensino (1933)</li> </ul>

(\*) - O Estatuto de 1911 não foi localizado



#### 8.4 - TÓPICOS DO RELATÓRIO DO DIRETOR A CONGREGAÇÃO DA FACULDADE LIVRE DE DIREITO, PORTO ALEGRE, 1903-1911, 1918, 1927

ESPECIFICAÇÃO	TÓPICOS PRINCIPAIS
Diretor	Projeto: reforma do estatuto Impedimento de greve Sugestões: criações e inauguração de biblioteca Polícia acadêmica Sugestão de uniformização de programas
Congregação	Número de reuniões Matrícula extra-prazo Declaração de feriados Reorganização do curso e do corpo docente Horários de exames Abertura de concurso para Lente Nomeação e posse de lentes substitutos Distribuição de horários e dos lentes em cadeiras Determinação de comissão examinadora Promoção de lentes Vacância de cadeira
Lente	Quadro demonstrativo da antiguidade dos lentes Regência e substituição de cadeira Licença, impedimento, renúncia, falecimentos
Aluno	Exame de admissão Matrículas Número de alunos e distribuição por ano Exame dos alunos Láurea
Ensino (Pedagógico)	Organização do ensino (1911) Eleição de comissões Programas de ensino Trabalhos e exercícios escolares Programas de exames
Regime	Elaboração de memória histórica Reconhecimento da faculdade Nomeação de fiscal federal Emancipação de tutela oficial Construção do prédio Correspondência e expediente Guias de transferências Relatório financeiro Distribuição do pessoal administrativo Indicação de secretário Arquivo Instrução militar Colaço de grau Criação de estandarte Quermesse

Fonte: FACULDADE LIVRE DE DIREITO DE PORTO ALEGRE. Relatórios apresentados à Congregação de 1903 a 1911, 1918 e 1927. Porto Alegre: 1904, 1905, 1906, 1907, 1908, 1910, 1911, 1912, 1919, 1928

FONTES NORMATIVAS E DE OCORRÊNCIAS DA PRODUÇÃO DO ENSINO, ESCOLA DE ENGENHARIA, FACULDADE DE DIREITO, Porto Alegre, 1931 - 1968

FONTES NORMATIVAS	PRODUÇÃO DO ENSINO		FONTES DE OCORRÊNCIA
	ESTRUTURA FORMAL	AÇÃO DOCENTE	
Estatutos das Universidades Brasileiras - 1931	REITOR CONSUN DIRETOR CONGREGAÇÃO CTA	PROFESSOR	Atas de Congregação: - Escola de Engenharia* (1934 - 1945) - Faculdade de Direito
Estatuto da Universidade de Porto Alegre (UPA) 1940			
Estatuto da Universidade do Rio Grande do Sul (URGS) - 1952 Regimento da Escola de Engenharia			Atas do Conselho Técnico Administrativo (CTA): - Escola de Engenharia* (1934 - 1945) - Faculdade de Direito*

\* As atas posteriores a 1945 não foram localizadas.

\*\* Não foram localizadas.



8.6 - TÓPICOS DE ATAS DA CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE DIREITO DA  
UNIVERSIDADE DE PORTO ALEGRE, 1934 - 1945

ESPECIFICAÇÃO	TÓPICOS PRINCIPAIS
Diretor Congregação Professor	Afastamento catedrático para assumir outro cargo Aposentadoria lentes Aprovação programas de ensino Aprovação quadro do corpo docente Auxílio financeiro a revista Contratação professor/provimento de cátedra Eleição comissão examinadora concurso Eleição diretor e vice-diretor Eleição representante - CONSUN Faltas e licenças professores Licença para tratamento de saúde Lista triplíce escolha diretor Moção de falecimento Pedido demissão professor Planejamento reuniões íntimas Posse diretor e vice-diretor Proposta professor à cátedra Recepção a novos membros docentes Relação despesa construção do prédio Remuneração de professores Renovação CTA Solicitação regência de cadeira Título benemérito Vencimento professores substitutos
Aluno	Abono de faltas Gratuidade a netos de catedráticos/pobres
Ensino Pedagógico	
Regime	Admissão/gratificação funcionários Criação curso pré-jurídico Orçamento faculdade Redução taxas escolares Sugestões do CNE de reformulação regimento interno Tabela exame segunda época

FONTE: UNIVERSIDADE DE PORTO ALEGRE, FACULDADE DE DIREITO. Atas da Congregação de 1932-1953. Porto Alegre: 1932-1953. Manuscrito.

8.7 - TÓPICOS DE ATAS DA CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE DIREITO  
DA UNIVERSIDADE DE PORTO-ALEGRE, 1949-1968

ESPECIFICAÇÕES	TÓPICOS
Diretor Congregação Professor	Afastamento diretor motivo saúde Aprovação comissão de investigação formada por professores Aprovação de programas Centenário Rui Barbosa/homenagens Cinqüentenário da Faculdade Comissão de apoio à revolução armada Comissão concurso/revista condenação regime departamental Elaboração concurso docente Eleição lista triplíce diretotr. CONSUN/CTA/Dep.Cultural Equiparação de vencimentos Incompatibilidade professor constituir banca por amizade com inscritos Indicação professores interinos Parecer sobre voto sargentos/analfabetos Pedido demissão professor Prêmio Alcides da Cruz/homenagens professores/Solenidades Protesto professor perda da cátedra, motivo dirigir duas cátedras Provimento novas cátedras Solicitação renúncia reitor Sugestão de elaboração de memória faculdade Telegrama Presidente da República reconhecendo direito de cátedra
Aluno	Abono de faltas Elaboração de boletins contra-revolucionários Manifestação contra frequência obrigatória Solicitação antecipação colação de grau
Pedagógico Ensino	Autonomia universitária: liberdade de cátedra, vitalilicidade Programação de congresso-direito mercantil Sugestão CNE suprimir filosofia do direito Temas para concurso
Regime	Anteprojeto regulamento Discussão criação curso noturno/frequência obrigatória Discussão criação doutorado Desocupação prédio da reitoria Inscrição candidatos Necessidade novos estatutos Reafirmação poder da Faculdade Direito nas noneações

FONTE: UNIVERSIDADE DE PORTO ALEGRE. FACULDADE DE DIREITO. Atas da Congregação de 1932-1953. Porto Alegre:

UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL. FACULDADE DE DIREITO. Atas da Congregação de 1954-1968. Porto Alegre: 1954-1968. Manuscrito.



COMCAREs SELECIONADAS, CURSOS ATENDIDOS, UNIDADES UNIVERSITÁRIAS, DEPARTAMENTOS, UFRGS, 1990.

COMCAR	CURSOS	ENFASE	HABILITAÇÃO	UNIDADE UNIVERSITÁRIA	DEPARTAMENTOS BÁSICOS
Física	Física	Bacharelado Licenciatura		Instituto de Física	Física Astronomia
Agronomia	Agronomia			Instituto de Agronomia	Zootecnia/filotécnia/Solos
Farmácia	Farmácia			Faculdade de Farmácia	Prod. de Mat.Prima/Prod.e controle de Medicamentos/ Análise
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	Ciência, Zoolo- gia, Botânica, Genética, Fisi- ologia, Paleont- logia	Biologia	Instituto de Biociências	Bioquímica/Botânica/Fisiol., Farm. e Biofísica/Zoologia/ C. Morfol. Genética
Educação	Pedagogia	Magistério para: Pré-Escola, Sé- ries Iniciais, Mat.Pedag.do 2º Grau		Faculdade de Educação	Estudos Básicos Ensino e Currículo Estudos Especializados
Direito	Ciências Jurídicas e Sociais			Faculdade de Direito	Ciências Penais/Direito Pri- vado e Processo Civil/Direi- to Público e Fil. do Direito/ Direito Econômico e do Tra - balho.
Letras	Letras	Licenciatura  Bacharelado	Port. e Lit. Port. e Língua Moderna Port. e Latim Port. e Grego Tradutor Intérprete	Instituto de Letras	Letras Clássicas e Vernáculas Línguas Modernas Linguística e Filologia
Música	Música	Bacharelado  Licenciatura	Canto/Piano/ Órgão/Cordas/ Sopro/Composi- ção/Regência Coral Música	Instituto de Artes	Música

8.8 - COMCAREs SELECIONADAS, CURSOS ATENDIDOS, UNIDADES UNIVERSITÁRIAS, DEPARTAMENTOS, UFRGS, 1990

## 8.9 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

### PROFESSOR PARTICIPE DOS COLEGIADOS ACADÊMICOS

Data:  
COMCAR:

Horário

#### 1. DADOS GERAIS

Categoria:  
Escolaridade:  
Tempo na UFRGS:  
. COMCAR  
. CÂMARA  
. COCEP

Regime de Trabalho:  
Departamento;

Funções exercidas:  
. Administrativa  
. Acadêmica:  
. Colegiados  
. em sala de aula

#### 2. PRODUÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO

- . no curso
- . na universidade

##### 2.1. Colegiados Acadêmicos e o Professor

- a) Autoridade: decisões no curso de graduação; nas disciplinas.
- b) Currículo: Construção;  
Participação na elaboração, nas alterações;  
Conhecimento por parte dos docentes.
- c) Acompanhamento do ensino: avaliação  
critérios  
tipos, ....

##### 2.2. Liberdade acadêmica

- . espectro, usufruto



**8.10 - COMCARs, PRINCIPAIS DEPARTAMENTOS ALIMENTADORES, DEPARTAMENTOS SELECIONADOS, UFRGS, 1990**

COMCAR	PRINCIPAIS DEPARTAMENTOS ALIMENTADORES	Nº DISCIPLINAS OBRIGATORIAS		DEPARTAMENTO FONTE
		(Bach)	(Lic)	
Física	FIS 1 Física FIS 2 Astronomia	25 1	22 1	Física
Agronomia	AGR 1 Zootecnia AGR 2 Fitotecnia AGR 3 Solos	5 16 5	1 o.a 1 o.a 1 o.a	Fitotecnia
Farmácia	FAR 1 Prod.Mat.Primas FAR 2 Prod.Cont.Medic. FAR 3 Análises	4 5 -	3 o.a 4 o.a 7 o.a	Prod.Mat.Primas Prod.Cont.Medic.
Ciências Biológicas	BIO 1 Bioquímica	(Bach) <sup>1</sup> 1	(Lic) <sup>2</sup> 1	Botânica
	BIO 2 Botânica	6	6	
	BIO 3 Fisiologia, Farm. e Biofísica	4	5	
	BIO 4 Zoologia	12	9	Zoologia
	BIO 5 C.Morfológicas	3	4	
	BIO 6 Microbiologia	1	-	
	BIO 7 Genética	3	3	
Educação	EDU 1 Estudos Básicos EDU 2 Ensino e Currículo EDU 3 Estudos Especial.	10 19 13		Ensino e Currículo Estudos Especiali- zados
Direito	DIR 1 C. Penais DIR 2 Dir.Privado e Proc. Civil DIR 3 Dir.Púb. e Fil.Dir. DIR 4 Dir.Ec. e do Traba- lho	12 24 14 8	1 o.a 1 o.a 1 o.a 1 o.a	Dir.Privado e Proc. Civil Dir.Púb. e Fil.Dir.
Letras	LET 1 Letras Clás.e Vern. LET 1 Letras Clás.e Vern. LET 2 Línguas Modernas LET 3 Linguística e Filo.	(Bach) <sup>3</sup> 9 11 o.a - 930.a- 2	(Lic) <sup>4</sup> 17 13 o.a 2 o.a 2 o.a	Letras Clás. e Vern. Línguas Modernas
Música	ART 3 Música	(Bach) <sup>5</sup> 41	(Lic) 44 8.o.a	Música

FONTE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. PROGRAD. Currículos 89; Catálogos dos cursos de Graduação. Porto Alegre: jan. 1989 a.

**NOTAS:**

o.a - obrigatória alternativa

1. Bacharelado em Ciências Biológicas: Zoologia

2. Licenciatura em Ciências: Biologia

3. Bacharelado em Letras: Tradutor

4. As disciplinas referem-se a Licenciatura em Letras: Português e Literatura da Língua Portuguesa. Os referentes à Licenciatura Letras: Português e Língua Moder-  
na são os seguintes:

LET 1 16 obrig 11 o.a

LET 2 - 69 o.a

LET 3 8 obrig. 2 o.a

5. Bacharelado em Música: Canto. No Bacharelado em Composição - 52 obrigatórios; na Regência Coral - 51 obrigatórios; no Piano - 39 obrigatórios; no Órgão - 38 obrigatórios; e no Sopra - 25 obrig.

## 8.11 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

### PROFESSOR COM DOCÊNCIA EM SALA DE AULA

Data:

Horário:

#### 1. DADOS FERAIS

Categoria:  
Escolaridade:  
Tempo na UFRGS:  
Funções exercidas:

Regime de trabalho:  
Departamento:

- . administrativa
- . acadêmica
- . em sala de aula

#### 2. PRODUÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO

- . no curso
- . na disciplina

##### 2.1. Colegiados acadêmicos e o professor:

- . avaliação dos colegiados acadêmicos e da relação entre estes e o professor
- . limites
  - a) autoridade: decisões no curso de graduação e na disciplina (Tipo, participação, limites ...)
  - b) participação docente nos colegiados acadêmicos: avaliação e critérios de participação.
  - c) currículo: participação na elaboração, discussão, conhecimento
  - d) acompanhamento docente: avaliação, critérios ...

##### 2.2. Liberdade Acadêmica

- espectro, usufruto.